

MASTER'S THESIS

Leerstrategieën binnen OKAN

Een Onderzoek naar Taalleerstrategieën in de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers.

Hurkmans, Kathy

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Leerstrategieën binnen OKAN

Een Onderzoek naar Taalleerstrategieën in de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers.

Learning Strategies within OKAN

A Research Study of Language Learning Strategies in the Language Class for Non-Native
Newcomers.

Kathy Hurkmans

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 28 juni 2019

Begeleider: Dr. Gino Camp

Dankwoord

Dit eindwerk was niet mogelijk zonder de steun en de medewerking van een aantal personen en die verdienen zonder meer een vermelding hier. Zonder hen had ik deze masterthesis nooit kunnen schrijven.

Eerst en vooral wil ik mijn echtgenoot Rob Dekkers en mijn kinderen Thijs en Nore bedanken voor de steun, het eindeloze geduld en de aanmoedigingen tijdens het schrijven van deze thesis. Rob wil ik ook extra bedanken voor het voorkomen van een kleine SPSS-ramp door me daarin te ondersteunen.

Vervolgens wil ik mijn thesisbegeleider Dr. Gino Camp bedanken voor de constructieve opmerkingen over mijn werk aan deze scriptie. Ook wil ik Valerie de Peet bedanken, omdat ik mijn onderzoek mocht uitvoeren in de OKAN-afdeling van Instituut Anneessens-Funck en Jesmina Meti voor de goede zorgen tijdens het afnemen van de vragenlijsten. Als laatste wil ik Julie Landrieu en Christine Meert bedanken voor het nalezen en de goede raad.

Kathy Hurkmans

Juni 2019

Samenvatting

Sommige studenten leren sneller dan anderen, dat is ook zo bij de verwerving van een tweede taal. Eén van de redenen voor dit verschil in leersnelheid is te vinden bij de leerstrategieën die de studenten toepassen. Binnen het Nederlandse taalgebied blijken studies in verband met leerstrategieën en taalverwerving zich te concentreren op Engels als vreemde taal. Er is op dit gebied weinig onderzoek verricht naar de verwerving van het Nederlands als tweede taal. De vragen die in de huidige studie zijn onderzocht zijn dan ook welke leerstrategieën worden ingezet door anderstalige nieuwkomers die Nederlands leren, of er verschillen zijn tussen lagere en hogere niveaugroepen en wat de percepties van docenten zijn over verschillende taalleerstrategieën en de effectiviteit daarvan.

Hiervoor is de door Rebecca Oxford (1990) ontwikkelde Strategy Inventory for Language Learning (SILL) afgenomen bij OKAN-studenten (N=69) van Instituut Anneessens-Funck in Brussel. OKAN-studenten zijn anderstalige nieuwkomers tussen 12 en 18 jaar die een schooljaar lang een taalbad Nederlands volgen. Daarnaast zijn de docenten bevraagd over de leerstrategieën die ze aanbrengen in de verschillende niveaugroepen en hun percepties over de verschillende leerstrategieën op de SILL en de ingeschatte effectiviteit ervan.

Door de verzamelde data te analyseren is gebleken dat er zowel in de hoge als lage niveaugroep gebruik wordt gemaakt van dezelfde taalleerstrategieën, maar dat de hogere niveaugroep ze met een significant grotere frequentie inzet. Docenten bleken een goed idee te hebben van wat taalleerstrategieën zijn, maar ondervinden moeilijkheden om ze op een gestructureerde manier in het lesprogramma van elke niveaugroep te integreren. Bijna alle SILL-strategieën werden door de docenten gepercipieerd als effectief, de strategieën die door de docenten een mindere score kregen toebedeeld, werden eveneens door de studenten in de vragenlijst aangemerkt als minder vaak gebruikt.

Kernwoorden: leerstrategieën, SILL, OKAN, Nederlands als tweede taal, niveaugroepen, taal, effectiviteit.

Summary

Some students learn faster than others, which is also true when learning a second language. One of the reasons for this difference in learning speed can be found in the learning strategies that students apply. Within the Dutch language area, studies related to learning strategies and language acquisition appear to focus on English as a foreign language. Little research has been done in the area of Dutch as a second language. Therefore, the questions that were investigated in the present study are which learning strategies are used by newcomers who learn Dutch, whether there are differences in strategy use between lower and higher language level groups and what the perceptions are of teachers about different language learning strategies and their effectiveness.

For this study, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) developed by Rebecca Oxford (1990) was administered to OKAN students (N = 69) of the Anneessens-Funck Institute in Brussels. OKAN students are foreign-language speaking newcomers between the ages of 12 and 18 who follow a language course during a school year. In addition, the teachers were interviewed about the learning strategies they apply in the different language level groups and they were questioned about their perceptions of the different learning strategies and their estimated effectiveness using the SILL.

Analysis of the collected data showed that the same language learning strategies are used in both the high and low language level group of students, but that the higher level group uses them with a significantly higher frequency. Teachers appeared to have a good idea of what language learning strategies are, but encounter difficulties in integrating them in a structured manner into the curriculum of each level group. Almost all SILL strategies were perceived as effective by the teachers, while those that received a lower score from the teachers were also marked by the students in the questionnaire as being used less frequently.

Keywords: learning strategies, SILL, OKAN, Dutch as a second language, level groups, language, effectiveness.

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Samenvatting | 3 |
| Summary | 4 |
| Inleiding | 8 |
| Probleemschets en doel van het onderzoek | 8 |
| Theoretisch kader | 9 |
| Tweede taalverwerving | 9 |
| Taalleerstrategieën | 10 |
| Classificatie van leerstrategieën voor taalverwerving | 12 |
| Strategy Inventory of Language Learning (SILL) | 13 |
| Taalleerstrategieën en het taalbeheersingsniveau | 15 |
| Docentenpercepties over taalleerstrategieën en effectiviteit | 17 |
| Vraagstellingen en hypothesen | 18 |
| Methode | 20 |
| Ontwerp | 20 |
| Participanten | 20 |
| Materialen | 22 |
| Vragenlijst studenten | 22 |
| Vragenlijst docenten | 22 |
| Interviews docenten | 23 |
| Procedure | 23 |

| | |
|---|----|
| Data-analyse | 24 |
| Analyse vragenlijst studenten – deelvraag 1 | 24 |
| Analyse van de interviews – deelvraag 2 | 24 |
| Analyse vragenlijst docenten – deelvraag 3 | 25 |
| Analyse van de interviews – deelvraag 3 | 25 |
| Werkwijze analyse interviews | 25 |
| Resultaten | 27 |
| Bevraging studenten | 27 |
| Respondenten..... | 27 |
| Vragenlijst SILL | 29 |
| Bevraging docenten | 33 |
| Respondenten..... | 33 |
| Vragenlijst docenten | 33 |
| Interviews docenten | 36 |
| Conclusie en discussie | 41 |
| Taalleerstrategieën in de verschillende niveaugroepen | 41 |
| Implementatie van taalleerstrategieën door docenten..... | 42 |
| Percepties van docenten NT2 over taalleerstrategieën | 43 |
| Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk..... | 45 |
| Beperkingen..... | 46 |
| Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek | 46 |

| | |
|---|----|
| Referenties | 48 |
| Bijlagen..... | 55 |
| Bijlage 1 - SILL | 55 |
| Bijlage 2 - Vragenset – Interviews met docenten | 61 |
| Bijlage 3 - Vragenlijst Gebruik en effectiviteit leerstrategieën - Docenten | 63 |
| Bijlage 4 - Informatiebrief | 67 |
| Bijlage 5 - Gemiddelde scores per strategie / per niveau en algemeen | 69 |
| Bijlage 6 - Rangorde gebruik strategieën per niveau – inschatting docenten..... | 72 |
| Bijlage 7 - Rangschikking ingeschatte effectiviteit per strategie | 74 |
| Bijlage 8 - Schematisch overzicht codering docenteninterviews | 75 |
| Bijlage 9 - Geografische spreiding van de landen van herkomst van de studenten . | 76 |
| Bijlage 10 - Meest gebruikte strategieën per niveau | 77 |
| Bijlage 11 - Correlatie frequent gebruikte individuele strategieën en het niveau | 81 |
| Bijlage 12 - Gemiddelde scores per statement | 84 |

Inleiding

Probleemschets en doel van het onderzoek

Jaarlijks stromen in Vlaanderen tussen de 2500 en 5000 studenten tussen twaalf en achttien jaar binnen in het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (Vlaamse Overheid, 2018). Zij volgen gedurende één schooljaar een taalbad Nederlands en stromen daarna door naar het regulier onderwijs. Binnen dit taalbad wordt haast exclusief tijd besteed aan taalverwerving. Studenten worden veelal opgedeeld in niveaugroepen die aansluiten bij het Europees referentiekader voor vreemde talen (ERK). Dit gebeurt bijvoorbeeld in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van Instituut Anneessens-Funck in Brussel waar zich een groeiende populatie studenten bevindt. Om mogelijkheden te scheppen om de doorstromingsmogelijkheden van deze groep naar het regulier onderwijs nog te kunnen verbeteren is het van belang dat docenten zich bewust worden van de taalleerstrategieën die hun studenten gebruiken.

Door integratie van leren leren in de ontwikkelingsdoelen (Vlaamse Overheid, 2006) zijn scholen verplicht om aandacht te besteden aan leerstrategieën. Er wordt echter weinig of niet gekeken naar de taalleerstrategieën die de studenten al toepassen of naar individuele leerstrategieën. Het is daarnaast ook onduidelijk of docenten voldoende kennis hebben en op de hoogte zijn van effectieve taalleerstrategieën en welke strategieën ze precies aanbrengen in de klas.

Daarnaast is onderzoek met betrekking tot taalverwerving wereldwijd vooral gebeurd bij anderstalige studenten, die in een Engelstalige omgeving het Engels als tweede taal verwerven (English as a second language, ESL) en anderstalige studenten, die het Engels als vreemde taal verwerven in een niet-Engelstalige omgeving (English as a foreign language, EFL). Binnen het Nederlandse taalgebied blijken studies in verband met leerstrategieën en taalverwerving zich eveneens te concentreren op Engels als vreemde taal. Er is weinig onderzoek verricht naar de verwerving van het Nederlands als tweede taal, terwijl de groep anderstalige studenten in ons taalgebied blijft toenemen. Hier doet zich een opportuniteit voor om na te gaan welke taalleerstrategieën studenten spontaan inzetten bij het leren van de Nederlandse taal. Het is interessant om na te gaan welke taalleerstrategieën de studenten -komend van verschillende onderwijsachtergronden uit hun thuisland- al toepassen, of er verschillen zijn tussen de niveaugroepen en of de resultaten aansluiten bij eerder uitgevoerd internationaal onderzoek naar de relatie tussen het taalniveau en het gebruik van taalleerstrategieën. Daar komt immers uit naar voren dat studenten uit hogere niveaugroepen een voorkeur hebben voor cognitieve, sociale en metacognitieve strategieën en bovendien zowel meer als een grotere variatie aan strategieën gebruiken. Daarnaast is het in dit licht interessant vast te stellen welke strategieën de docenten in verschillende niveaugroepen aanbrengen. Zien docenten bepaalde strategieën als meer succesvol dan anderen of meer geschikt voor een bepaalde niveaugroep?

Theoretisch kader

Tweede taalverwerving

Sinds de jaren '70 is er meer aandacht voor tweede taalverwerving en heeft het zich ontwikkeld tot een autonome onderzoeksdiscipline (Gass & Selinker, 2008), waarbij de inzichten vooral tot stand kwamen vanuit de praktijk van het tweede taalonderwijs. Binnen dit onderwijs lag geruime tijd de nadruk op grammatica, woordenschat en het vooral mondeling herhalen van klanken en structuren (VanPatten & Williams, 2007). Taal omvat echter meer dan alleen de mondelinge component. Binnen het moderne taalonderwijs wordt een taal opgevat als bestaande uit vaardigheden. Deze vaardigheden zijn spreken, luisteren, schrijven en lezen (Van den Branden, 2010). Het kennisdomein bestaande uit woordenschat en grammatica ondersteunt deze vaardigheden. Dit betekent dat docenten niet langer woordenlijstjes opgeven die na een bepaalde periode gekend moeten zijn. Nu gaat men er immers van uit dat het voor de taalverwerving beter is om te werken met taalcombinaties (Van den Branden, 2010), wat het leggen van verbanden tussen woorden stimuleert en dat de tweede taal aangeleerd moet worden in functie van zinvolle en authentieke, sociale situaties. Tweede taalverwerving houdt meer in dan alleen woordenschat, kennis van uitspraak, zinsbouw en zinsstructuur (Lightbown & Spada, 2009).

Binnen de theorie over tweede taalverwerving wordt een onderscheid gemaakt tussen impliciet en expliciet leren (Goossens, 2003). Bij impliciet leren wordt de taal geleerd door het toepassen in communicatieve situaties en gebeurt veelal onbewust. Wanneer het over natuurlijke taalverwerving gaat, vormt impliciet leren de basis. Het is een informele en natuurlijke vorm van leren die vooral optreedt wanneer de doeltaal ook de voertaal is (Krashen, 1982). Dit is het geval wanneer het gaat over immersie in de vorm van een taalbad, al wordt hier ook vaak gebruikgemaakt van een gemengde methode die eveneens aandacht besteedt aan expliciet leren.

Bij expliciet leren ligt de focus op de systematiek van de taal en houdt de student zich daar op een bewust niveau mee bezig om zich deze kennis eigen te maken. Binnen een reguliere onderwijscontext wordt vaak gekozen voor de expliciete manier van taalleren, omdat een zuiver impliciet taalaanbod te veel tijd zou vergen vanwege de grootte van het taalaanbod dat verwerkt moet worden (Ellis, 1994). Toch wordt er kritiek geuit op de expliciete taalverwerving. De effecten ervan zouden slechts gelden op korte termijn en binnen een gecontroleerde context (Long, 1988). Ze zouden worden beïnvloed door de student zelf en door diverse taalaspecten, waaronder complexiteit en de volgorde waarin het taalaspect aangeboden wordt (Hulstijn & De Graaff, 1994). Ook aan de wijze van instructie, interactie en feedback wordt invloed toegewezen (Van den Branden, 1997). Bovendien leert de taalgebruiker binnen een expliciete manier van leren niets over hoe de taal ingezet wordt in de communicatieve zin (Johnson, 2001).

Op een efficiënte en effectieve manier een tweede taal leren vindt niet plaats door de student enkel aan de tweede taal bloot te stellen of door de student enkel te laten focussen op de systematiek

van de taal. Binnen het taalonderwijs kiest men ervoor om input aan te bieden die past bij het taalniveau van de student (Baker, 2001) met nadruk op de linguïstische competentie die een student de kennis bijbrengt die hem in staat stelt om de taal te produceren en te begrijpen (Wijgh, 1996).

Taalleerstrategieën

In de jaren '70 en '80 voltrok zich een verschuiving binnen het onderwijskundig onderzoek. De focus kwam op de student te liggen en niet langer op de docent en de interesse voor leerstrategieën binnen het taalonderwijs groeide. Docenten en onderzoekers stelden vast dat er geen eenduidige methode voor taalonderwijs te benoemen viel die universeel succes kon garanderen (Brown, 2007). Sommige studenten bleken succesvol los van de gebruikte instructie- of onderwijsmethode. Hierdoor steeg de aandacht die aan de autonomie van de student werd besteed en de verantwoordelijkheid van de student in het leerproces (Zhao, 2009). Eén van de manieren die de autonomie van studenten kan bevorderen is het gebruik van de juiste leerstrategieën.

Ondanks de aandacht die leerstrategieën krijgen van onderzoekers binnen de psychologie, pedagogie en het taalonderwijs, is er binnen het onderzoeksveld geen duidelijke consensus over het begrip leerstrategie (Ellis, 1994) en gaat de aandacht die leerstrategieën voor taalverwerving krijgen sinds de late jaren '90 opnieuw achteruit ten voordele van onderzoek naar zelfregulatie. Toch is de beweging richting zelfregulatie allerm minst incompatibel met taalleerstrategieën en om het volledige plaatje te begrijpen is onderzoek dat zich zowel richt op zelfregulatie als gebruik van strategieën aangeraden (Rose, 2012).

Macaro (2006) stelt dat definities van leerstrategieën in de literatuur vaak gebruik maken van vage, onduidelijk gedefinieerde begrippen. Daarnaast wijst hij er ook op dat het gebied tussen de concepten taalgebruik en leerstrategieën met betrekking tot taalverwerving een grijze zone is, waarbij sommige onderzoekers beide concepten integreren in hun studie en andere onderzoekers enkel focussen op de leerstrategieën met betrekking tot taalverwerving. Zowel Oxford (1989) als Cohen (1990) zien de term 'leerstrategieën voor tweede taalverwerving' als overkoepelend voor zowel 'leerstrategieën voor taalverwerving' als 'strategieën voor taalgebruik', omdat taalgebruik leidt tot taalverwerving.

De onduidelijkheid over het begrip leerstrategie heeft onder andere te maken met de vraag of leerstrategieën bewuste of onbewuste processen zijn. Volgens Wenden (1987) kunnen leerstrategieën geautomatiseerd worden en zo onder de grens van de bewustwording blijven. Cohen (1990) zegt dat een bepalend element bij het definiëren van een leerstrategie is of de student de mogelijkheid heeft om een bewuste keuze te maken. Chamot, O'Malley, Kupper & Impink-Hernandez (1987) spreken eveneens over doelbewuste en gerichte acties. Ellis (1994) wijst op het feit dat veel onderzoekers vermijden duidelijk te zijn over dit aspect, zelf zegt hij dat leerstrategieën bewust zijn of minstens de potentie hebben om bewuste acties te zijn die door studenten worden ingezet.

Verder lijkt er geen overeenstemming te bestaan over het feit of taalleerstrategieën mentale processen zijn, gedragingen of beide. Er is enkel consensus over het feit dat taalleerstrategieën niet enkel bestaan uit cognitieve processen, maar actief beroep doen op de student. Weinstein en Meyer (1994) benoemen zowel de mentale processen als gedragingen en noemen daarnaast ook attitudes. Dörnyei (2005) plaatst hier de kritische bedenking bij dat mentale processen en gedragingen worden beschouwd als afzonderlijke aspecten in de menselijke psychologie en dat het vanuit wetenschappelijk oogpunt dus hoogst onwaarschijnlijk is dat een fenomeen zowel gedragsmatig als cognitief van aard is. Onderzoekers als Rubin (1987) en Chamot et al. (1987) omzeilen het probleem door onder andere te spreken over plannen, routines en procedures. Oxford (1989) sprak initieel enkel over gedragingen en acties als leerstrategieën, maar nam ook strategieën die met mentale processen te maken hebben op in haar taxonomie van taalleerstrategieën (Oxford, 1990). Ze schaarde al deze strategieën onder ‘steps taken by students’.

Om tot een oplossing te komen over wat een leerstrategie is, identificeerde Macaro (2006) drie onderliggende facetten. Leerstrategieën moeten volgens hem beschreven worden in termen van doelen, situaties en mentale processen. Ze liggen aan de basis van bewuste, cognitieve processen en hun effectiviteit komt voort uit de manier waarop ze gebruikt en gecombineerd worden bij het uitvoeren van taken en processen. Hij onderstreept verder nog het belang van een duidelijk onderscheid tussen strategieën en het gebruik van termen zoals processen, plannen en leerstijlen en om ze te onderscheiden van onbewuste activiteiten. Ellis (1994) stelde dan weer een lijst met acht karakteristieken voor leerstrategieën op uit het werk van de meest prominente onderzoekers in het veld, zoals als Oxford, Rubin en Chamot:

- Strategieën refereren aan zowel algemene aanpakken als specifieke technieken die gebruikt worden om te leren.
- Strategieën zijn probleem-geïoriënteerd: studenten zetten een strategie in om een bepaald leerprobleem te overwinnen.
- Studenten zijn zich in het algemeen bewust van de strategieën die ze gebruiken en kunnen die strategieën identificeren wanneer ze gevraagd worden te letten op wat ze doen en denken tijdens het leerproces.
- Strategieën houden taalverwervend gedrag in (bijvoorbeeld dingen aanwijzen om het woord te achterhalen).
- Taalverwervende leerstrategieën kunnen worden toegepast in zowel de moedertaal als de tweede taal.
- Sommige strategieën hebben betrekking op gedrag en andere op mentale processen; sommige strategieën kunnen dus worden vastgesteld door observatie, andere niet.

- Algemeen genomen dragen strategieën indirect bij aan leren door studenten input te geven over de tweede taal, die ze dan kunnen verwerken. Daarentegen kunnen sommige strategieën ook direct bijdragen (bv. memorisatie strategieën gericht op specifieke grammaticale regels).

In deze studie wordt dezelfde definitie gebruikt als Oxford (2011a) aanreikt:

Leerstrategieën met betrekking tot de tweede taal zijn alle doelgerichte acties van de student met het oog op het verbeteren van de taalbeheersing, het uitvoeren van een taak, het faciliteren of het verbeteren van de efficiëntie en effectiviteit van het leren.

Classificatie van leerstrategieën voor taalverwerving

Om het leren te verbeteren kan een student een veelheid aan strategieën inzetten. Hierbij wordt meestal een onderscheid gemaakt tussen cognitieve, metacognitieve en affectieve leerstrategieën (Van Hout-Wolters, 2009). Cognitieve strategieën werken direct in op binnenkomende informatie en manipuleren die informatie op een manier die het leren verbetert. Cognitieve strategieën omvatten onder andere herhalen, structureren, samenvatten, deduceren, uitwerken, analyseren, een beeld vormen en het overdragen van de leerstof. Metacognitieve vaardigheden zijn uitvoerende vaardigheden van een hogere orde en bevatten onder andere plannen, evalueren en bijsturen. De groep affectieve leerstrategieën impliceert interactie met andere personen of het idee dat controle kan worden uitgeoefend over houding en gevoelens. Ze houden verband met motivatie, zelfvertrouwen en concentratie. Bij het meten van leerstrategieën is het van belang dat onderzoekers goed voor ogen houden welke strategieën ze willen meten en rekening houden met de betrokken onderwijscontext.

Naast bovengenoemde leerstrategieën die in een bredere studiesituatie toegepast kunnen worden, is er specifiek binnen het onderzoeksveld met betrekking tot taalverwerving door verschillende onderzoekers een classificatie van de leerstrategieën gedaan. De meest courante indelingen binnen het onderzoeksgebied worden hieronder toegelicht.

Oxford (1990) heeft een classificatie gemaakt waarbij leerstrategieën ingedeeld worden in directe en indirecte strategieën. Bij directe strategieën gaat het om mentale processen die worden ingezet voor de taalverwerving: geheugen-, cognitieve en compensatiestrategieën. In de classificatie van Oxford helpen geheugenstrategieën de student om informatie op te slaan en op te roepen. Cognitieve strategieën helpen de student door manipulatie de leerstof te begrijpen en te produceren. Het onderscheid in deze twee verschillende categorieën roept vragen op, omdat geheugenstrategieën algemeen worden beschouwd als onderdeel van cognitieve strategieën en niet als een klasse op zichzelf. Oxford (2001b) wijst er in dit kader op dat de grenzen tussen de verschillende categorieën van haar classificatie wazig zijn, aangezien studenten meer dan één strategie tegelijk kunnen gebruiken. Compensatiestrategieën worden gebruikt wanneer de student op bepaalde grenzen botst wat betreft het ontvangen of overbrengen van de boodschap. Ze gaan dan om herhaling vragen, om verduidelijking vragen of bepaalde informatie

zelf invullen. De indirecte strategieën uit de classificatie ondersteunen en sturen de taalverwerving zonder de tweede taal er actief bij te betrekken. Deze strategieën zijn door Oxford onderverdeeld in metacognitieve, affectieve en sociale strategieën. Metacognitieve strategieën laten toe dat studenten de controle nemen over hun eigen kennis. Affectieve strategieën hebben betrekking op gevoelens, waarden, attitudes en motivatie. Deze strategieën worden genoemd als één van de belangrijkste factoren die invloed hebben op succeservaringen (Krashen, 1988). Sociale strategieën zetten in op communicatie en interactie met medestudenten en andere taalgebruikers. De indeling van Oxford is de meest genoemde in de literatuur rond onderzoek naar het gebruik van leerstrategieën bij tweede taalverwerving.

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo, & Kupper (1985) en Rubin (1987) maakten eveneens een indeling van leerstrategieën die nog regelmatig gehanteerd wordt bij onderzoek naar taalverwerving. Rubin (1987) onderscheidt net zoals Oxford directe en indirecte strategieën. In deze indeling bevat de categorie directe strategieën zowel metacognitieve en cognitieve strategieën, terwijl Oxford de metacognitieve strategieën als indirect classificeert. De indirecte strategieën van Rubin (1987) bevatten geen affectieve strategieën, wel communicatie- en sociale strategieën die dit ondervangen. Communicatiestrategieën worden door de student ingezet wanneer ze problemen ondervinden met converseren of het begrijpen van een spreker. Bij Oxford zitten de communicatiestrategieën vervat in alle categorieën van haar indeling.

O'Malley et al. (1985) maakt het onderscheid tussen directe en indirecte strategieën niet. Hij deelt de verschillende leerstrategieën slechts in drie categorieën in: metacognitieve strategieën, cognitieve strategieën en socio-affectieve strategieën. Metacognitieve strategieën hebben een uitvoerende functie die betrekking heeft op het leerproces. Cognitieve strategieën beperken zich tot specifieke leertaken en houden een meer directe manipulatie van het leermateriaal in. Socio-affectieve strategieën zijn dan weer nauw verbonden met interactie met anderen (O'Malley & Chamot, 1995). Zowel de indeling van O'Malley et al. (1985) als die van Rubin (1987) benoemt geheugen- en compensatiestrategieën niet expliciet, maar neemt ze op in de cognitieve en metacognitieve strategieën.

Strategy Inventory of Language Learning (SILL)

In 1986 werd door Dr. Rebecca L. Oxford de Strategy Inventory of Language Learning (SILL) ontwikkeld die de door haar genoemde zes soorten strategieën meet. Dit instrument is tot op heden het meest gebruikte en meest uitgebreide systeem om leerstrategieën te meten wat betreft onderzoek met betrekking tot taalverwerving (Chang, 2011) en wordt wereldwijd gebruikt voor dit doel.

Het instrument had initieel als oogmerk het meten van de frequentie van de leerstrategieën die studenten aan het Defense Language Institute in Monterey in California gebruiken. In 1996 hadden reeds meer dan 10 000 taalstudenten deelgenomen aan onderzoek dat gebruikmaakt van de SILL (Oxford, 1996). Twee decennia later ligt dat cijfer ondertussen wellicht veel hoger. De vragenlijst werd voor

onderzoek reeds in meer dan tien talen vertaald, waaronder Chinees, Arabisch, Japans, Spaans, Grieks, Duits en Koreaans.

Het instrument werd ontwikkeld omdat voor reeds bestaande instrumenten met betrekking tot taalonderwijs geen gepubliceerde data beschikbaar waren in verband met betrouwbaarheid en validiteit (Oxford, 1996) en omdat in de instrumenten ontwikkeld door onder andere Bialystok (1981), Chamot et al. (1987) en Politzer (1983) niet systematisch alle taalleerstrategieën opgenomen waren. Oxford en Burry-Stock (1995) stellen dat de SILL het enige instrument is waarbij uitgebreid en op diverse manieren de betrouwbaarheid en validiteit is onderzocht. Robson en Midorikawa (2002) concludeerden dat de betrouwbaarheid van de SILL wat betreft het geheel hoog is, maar dat die lager ligt voor de onderverdelingen. Park (2011) onderzocht de validiteit in een onderzoek bij 914 studenten in Korea en kwam tot de conclusie dat deze met betrekking tot de zes onderverdelingen onvoldoende is, maar haalt als mogelijke reden voor dit resultaat het hoge aantal deelnemers aan en de sterke onderlinge correlatie tussen de onderverdelingen. Hij raadt als dusdanig generalisatie van de resultaten af en beveelt verder onderzoek aan. Recenter onderzoek van Mohammadi en Alizadeh (2014) naar het gebruik van de SILL bij Iraanse studenten bevestigde de validiteit en betrouwbaarheid van het instrument, net zoals onderzoek van Lai (2009) bij Taiwanese studenten en onderzoek van Magogwe en Oliver (2007) bij Botswanaanse studenten.

Oxford ontwikkelde twee versies van de SILL. Eén versie is gericht op Engelstalige moedertaalsprekers die een tweede taal leren (versie 5.1) en bevat 80 items die door de respondenten aan de hand van een Likert-schaal met vijf antwoordmogelijkheden worden beoordeeld. De andere versie, één voor niet-moedertaalsprekers die Engels leren (versie 7.0) bevat 50 items.

De items op de SILL-vragenlijst vinden hun oorsprong in het werk dat onder meer Bialystok (1981), Bialystok en Frolich (1978), Naiman, Frolich en Todesco (1975), O'Malley (1984), O'Malley, Russo, Chamot Stewner-Manzanares en Kupper (1983), Rubin (1975, 1981), Rubin en Thompson (1982), Stewner-Manzanares, Chamot, O'Malley, Kupper en Russo (1983) verrichten met betrekking tot effectieve taalleerstrategieën en het onderzoek naar meer algemene leerstrategieën van Dansereau, Long, McDonald en Actkinson (1975), Dansereau (1978), Weinstein (1978) en Weinstein, Schulte en Cascallar (1984). Vanuit deze onderzoeken is Oxford tot de indeling van de SILL gekomen, een systeem dat de strategieën bevat die essentieel zijn om tot effectief taalleren te komen (Oxford, 1990). Al deze strategieën zijn goede hulpmiddelen voor het ontwikkelen van taalvaardigheden. De SILL is gebaseerd op de theorie dat de student een 'hele persoon' is die intellectuele, sociale, emotionele en fysieke hulpbronnen gebruikt en er is een sterke correlatie tussen de categorieën van de SILL (Oxford, 1996). Het toepassen van deze taalleerstrategieën leidt tot het verbeteren van het algemene taalniveau of het verbeteren van specifieke taalvaardigheden. Oxford (1996) geeft hierbij aan dat effectieve taalstudenten

zich bewust zijn van de strategieën die ze toepassen en strategieën selecteren die aangepast zijn aan de taak die voorhanden is.

Een bedenking bij het gebruik van de SILL is dat de vragenlijst de studenten niet de kans geeft hun opmerkingen te geven en aanvullingen te doen (LoCastro, 1994). Vragenlijsten houden een vooropgezet idee in van wat belangrijk is met betrekking tot een bepaald onderwerp (Alderson, 1992), maar dit kan ondervangen worden door de vragenlijst aan te vullen met interviews met de respondenten.

Taalleerstrategieën en het taalbeheersingsniveau

Alle taalstudenten gebruiken één of meer bepaalde types van strategieën (Wenden & Rubin, 1987). Dreyer en Oxford (1996) geven aan dat er een betekenisvol verband bestaat tussen de leerstrategieën en het taalvaardigheidsniveau van de studenten. Algemeen wordt aangenomen dat studenten die zich bewust zijn van de strategieën die ze inzetten, de taal gemakkelijker verwerven doordat ze bij het leren op een meer efficiënte, flexibele en vindingrijke manier te werk gaan (Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006).

Hoe bewuster studenten zich zijn van de strategieën die ze toepassen, hoe effectiever en vaardiger ze worden (Cohen, 2003). Dit betekent dat indien de juiste leerstrategieën middels instructie worden aangeleerd, dit leidt tot effectiever leren (Cano de Araúz, 2009; O'Malley & Chamot, 1995). Wanneer studenten met een taak of probleem geconfronteerd worden, zullen ze alle strategieën die ze kennen en nodig achten, gebruiken om de leeractiviteit te volbrengen (Oxford, 2001). Belangrijk te weten is hierbij dat elke student zijn eigen leerstijl en strategieën heeft die worden gebaseerd op de eigen achtergrond, mogelijkheden, vaardigheden, zwaktes, opvattingen en motivatie met betrekking tot leren (Al-Hebaishi, 2012). Volgens Fazarro en Martin (2004) hanteren studenten die tot dezelfde groep studenten binnen hetzelfde studiegebied behoren vaak overeenkomstige leerstrategieën. Hierdoor is het van belang dat docenten zich bewust zijn van deze leerstrategieën, zodat ze op deze strategieën kunnen inspelen bij het ontwerpen van hun lessen en waar nodig andere strategieën kunnen aanleren.

De factoren die invloed hebben op de keuze voor een bepaalde leerstrategie zijn o.a. nationaliteit, geslacht, leeftijd, karaktereigenschappen, leerstijl, motivatie, taalvaardigheid, de context waarbinnen het leren plaatsvindt en de mate waarin de student zich bewust is van het leerproces (Chamot, 2004; Green & Oxford, 1995).

Onderzoekers hebben zich al vaker gericht op de relatie tussen het taalniveau en het gebruik van taalleerstrategieën. In onderzoek naar het ondersteunen van luistervaardigheid en woordenschatverwerving concludeerden Jones en Plass (2002) dat het gebruik van visualisatie een positief effect heeft op het verhogen van de taalvaardigheid. Hierbij werd in een experiment de effectgrootte van visuele en schriftelijke interventies gemeten. Recent onderzoek van Chang, Lee, Su & Wang (2016) naar woordenschatverwerving in een Chinese context bevestigt het effect van zelfbevraging, zoals ook uit eerder onderzoek van Collins (1991) met betrekking tot leesvaardigheid

bleek en uit onderzoek van Brown (2007) naar de principes van taalleren en taal instructie. Collins (1991) en Brown (2007) onderschrijven naast visualisatie en zelfbevraging in hun onderzoek eveneens de effectiviteit van het inzetten van voorkennis, het afleiden en voorspellen van betekenissen en het samenvatten van leerstof. Won (2008) voerde een meta-analyse uit met betrekking tot woordenschatverwerving en concludeerde dat decontextualiseren een effectieve strategie is. Hierbij gaat het meer bepaald over het gebruik van flash cards, het gebruik van woordenlijsten en andere activiteiten die focussen op de kernbetekenis van woorden. In onderzoek naar taalverwerving en taal instructie geven Beck, McKeown en Kucan (2002) aan dat studenten tijdens het lezen, schrijven, luisteren en spreken effectieve strategieën moeten inzetten zoals herhalen van de leerstof en oefenen in zoveel mogelijk diverse contexten om de leerwinst te vergroten. Ze concludeerden dit door de leerwinst die bereikt wordt door het toepassen van verschillende strategieën waaronder herhaling, een interactieve aanpak, contextueel leren en niet-contextueel leren met elkaar te vergelijken. August, Beck, Calderón, Francis, Lesaux, en Shanahan (2008) wijzen het linken van woorden aan de moedertaal aan als effectief in hun onderzoeksoverzicht van het ontwikkelen van lees- en schrijfvaardigheid in het tweede taalonderwijs.

Uit een studie van Oxford en Ehrman (1995) met betrekking tot leerstrategieën in een intensief taalprogramma waarbij onder andere het verband tussen leerstrategieën en het taalbeheersingsniveau geëvalueerd wordt, blijkt dat het gebruik van cognitieve strategieën sterk gerelateerd is aan het ontwikkelen van taalvaardigheid. In een meta-analyse van leerstrategieën met betrekking tot lees- en schrijfvaardigheid stelden De Boer, Donker-Bergstra & Kostons (2013) vast dat metacognitieve strategieën in het algemeen effectieve leerstrategieën met betrekking tot taalbeheersing zijn en ze vernoemen specifiek evaluatie- en reflectiestrategieën. Verder concludeerde Purpura (1999) in een studie in verband met tweede taalverwerving gerelateerd aan testprestaties dat het gebruik van metacognitieve strategieën een positief effect heeft op het gebruik van cognitieve strategieën.

Habók en Magyar (2018) stelden vast dat studenten uit een lagere niveaugroep zelden geheugenstrategieën inzetten en minder gebruikmaken van cognitieve strategieën dan studenten uit hogere niveaugroepen. In hogere niveaugroepen worden metacognitieve vaardigheden en sociale strategieën het meest ingezet, maar ze maken ook relatief vaak gebruik van cognitieve strategieën. Dit sluit aan bij de resultaten van Wu (2008) in verband met het hoge gebruik van cognitieve, metacognitieve en sociale strategieën bij hogere niveaueklassen. Radwan (2011) onderschrijft een verhoogd gebruik van metacognitieve en cognitieve strategieën bij studenten uit hogere niveaueklassen, maar zag eveneens een hoog gebruik van affectieve strategieën.

Daarnaast maken studenten uit een hogere niveaugroep frequenter gebruik van taalleerstrategieën (Green & Oxford, 1995; Park, 1997) en zetten ze een grotere variëteit aan taalleerstrategieën in (Khalil, 2005; Magogwe & Oliver, 2007; Radwan, 2011). Deze laatste vaststelling betekent dat deze studenten strategieën gebruiken uit zoveel mogelijk categorieën van de SILL. Deze

vaststellingen dragen bij tot de veronderstelling dat indien de juiste leerstrategieën door instructie door de docent aangeleerd worden, dit de leerprestatie van minder taalvaardige studenten kan verbeteren. Wanneer docenten zich bewust zijn van de leerstrategieën van de studenten kunnen ze helpen om het zelfvertrouwen, de motivatie en het zelfbewustzijn van de studenten te ontwikkelen (Nor Hidayah & Noor Mala, 2010).

Docentenpercepties over taalleerstrategieën en effectiviteit

Tillema (2000) stelde in een onderzoek bij studenten aan de docentenopleiding vast dat educatieve beslissingen en acties van leraren sterk beïnvloed werden door hun percepties. De percepties van docenten kunnen eveneens een effect hebben op de effectiviteit van het taalleerproces (Cephe & Yalcin, 2015), studenten worden door middel van instructie immers beïnvloed door de percepties van hun docenten. Ghobadi en Khodadady (2011) concludeerden uit onderzoek bij EFL-studenten dat leraren zich bewust moesten zijn van hun eigen percepties over het leren van een taal en taalleerstrategieën om minder taalvaardige studenten te kunnen helpen succesvoller te worden.

Wanneer gekeken wordt naar de strategieën die docenten vanwege de gepercipieerde effectiviteit de voorkeur geven, blijkt uit onderzoek van Brown (2009) dat ze de voorkeur geven aan communicatieve strategieën. Volgens onderzoek naar de overtuigingen van Iraanse EFL-docenten (Amiryousefi, 2015) zijn docenten ervan overtuigd dat leerstrategieën zoals het zoeken naar patronen en betekenisgerichte strategieën, zoals die voorkomen in de categorie geheugenstrategieën in de SILL nuttig en effectief zijn. Wong (2010) onderzocht de overtuigingen van docenten wat betreft het leren van Engels als vreemde taal. Een van de conclusies was eveneens dat docenten door hun overtuigingen grote nadruk legden op betekenisgerichte manieren om woordenschat te verwerven, maar ook op uitspraak en de voordelen van herhalen en inoefenen.

Docenten kunnen percepties hebben in verband met het strategiegebruik van studenten die in tegenstelling staan tot wat studenten daar zelf over rapporteren (Griffiths, 2007). Aan de hand van de SILL stelde Griffiths en Parr (2001) vast dat de resultaten van het gebruik van de zes verschillende categorieën door de studenten op geen enkel punt overeenkwam met de inschatting van het gebruik door de docenten. In een later onderzoek naar de percepties van docenten en studenten waarbij individuele strategieën werden bevraagd, stelde Griffiths (2007) echter vast dat hoewel er geen volledige overeenkomst was tussen het inzetten van de strategieën en de percepties van de docenten, er wel gelijkenissen te vinden waren. Notities nemen en luisteren naar moedertaalsprekers werd als veel gebruikt aangegeven door beide taalniveaus en de docenten. Docenten schatten het lezen voor plezier, herhalen, taalspelletjes spelen, contact leggen met moedertaalsprekers en een dagboek bijhouden als veel gebruikt in, maar werd dit niet bevestigd door de studenten. Enkel op het niveau van de lagere niveaugroepen en de docenten waren er geen overeenkomsten of duidelijke verschillen wat betreft veel

gebruikte strategieën. Studenten uit hogere niveaus benoemden televisiekijken en thuis herhalen als veel gebruikt, terwijl docenten dat niet deden. Ze vertoonden wel overeenkomsten wat betreft het gebruik van spreken met andere studenten, patronen zoeken, spreken met moedertaalsprekers en leren uit fouten. Brieven schrijven, de krant lezen, plannen en leren over de cultuur werden door alle studenten en de docenten ingeschaald als weinig gebruikt.

Vibulphol (2004) bevroeg docenten in opleiding over wat ze als moeilijkheden zagen bij het leren van een taal. Ze gaven aan dat spreken gemakkelijker was dan luisteren, maar dat lezen gemakkelijker is dan luisteren en spreken en dat schrijven het moeilijkst is. Ze geloofden ook dat patronen zoeken, woordenschatverwerving en culturele kennis belangrijk zijn. Ze moedigden het gebruik van compensatiestrategieën en cognitieve strategieën aan.

Wat betreft de invloed van de factor leeftijd gaven de docenten in datzelfde onderzoek aan dat ze geloven dat jongere studenten taalvaardiger zijn dan oudere studenten. Jonge kinderen gebruiken leerstrategieën op een taakspecifieke manier, terwijl oudere kinderen meer algemene strategieën gebruiken (O'Malley & Chamot, 1995). Over de factor geslacht was er geen consensus tussen de docenten in het onderzoek van Vibulphol (2004). Een studie van Radwan (2011) vond geen significante verschillen in het strategiegebruik van vrouwen en mannen. Onderzoek van onder andere Green en Oxford (1995) heeft wel bewijs geleverd voor de bewering dat het gebruik van taalleerstrategieën wordt beïnvloed door de factor geslacht en dat vrouwen een hoger gebruik van strategieën hebben dan mannen. Onderzoek van Altan (2004) concludeert aan de hand van een analyse van de SILL dat er zeer weinig verschil is tussen strategiegebruik van verschillende nationaliteiten, dit werd bevestigd in een onderzoek van Mizutani en Dallow (2013).

Hu en Tian (2011) concludeerden uit hun onderzoek naar gelijkenissen tussen de percepties van docenten en studenten over leerstrategieën dat het gebruik van leerstrategieën correspondeert met hun inschatting van de effectiviteit ervan. In een soortgelijk onderzoek gaven Ardasheva & Tretter (2012) aan dat docenten de effectiviteit van frequent gebruikte taalleerstrategieën eerder hoog inschatten. De resultaten van een studie uitgevoerd door Sen en Sen (2012) suggereren dat als de docenten zich bewust zijn van de leerstrategieën en geloven in de effectiviteit ervan, ze deze vaker toepassen in de klas. Er was ook een grote gelijkenis tussen het ingeschatte gebruik van de strategieën door de docenten voor de meest en minst geprefereerde strategieklassen.

Vraagstellingen en hypothesen

Omdat het niet duidelijk is welke algemene leerstrategieën en taalleerstrategieën door anderstalige studenten die Nederlands leren worden toegepast en met welke frequentie, moet dit eerst vastgesteld worden. Daarnaast moet worden vastgesteld wat docenten weten over leerstrategieën en

taalleerstrategieën, welke strategieën ze denken dat studenten toepassen en welke ze als effectief beschouwen.

Het doel van dit onderzoek is vaststellen welke strategieën studenten inzetten, bepalen of er een verschil in ingezette strategieën is tussen lagere en hogere niveaugroepen en vaststellen welke leerstrategieën bij docenten bekend zijn en worden toegepast.

De centrale vraag van dit onderzoek luidt: Welke leerstrategieën worden door anderstalige studenten die de Nederlandse taal leren ingezet? Hieruit komen de volgende deelvragen voort: 1. Welke leerstrategieën worden ingezet door studenten in verschillende niveaugroepen? 2. Welke leerstrategieën brengen de docenten Nederlands als Tweede Taal (NT2) aan in verschillende niveaugroepen? 3. Wat zijn de percepties van NT2-docenten over verschillende leerstrategieën en de effectiviteit daarvan?

De verwachting is dat studenten uit lagere niveaugroepen andere en/of minder (taal-) leerstrategieën inzetten dan studenten uit hogere niveaugroepen en dat studenten uit hogere niveaugroepen frequenter leerstrategieën inzetten. Ook wordt verwacht dat ze vooral communicatieve leerstrategieën aanbrengen in de niveaugroepen. Eveneens wordt verwacht dat uit het onderzoek naar voren komt dat docenten zich onvoldoende bewust zijn van de strategieën die de studenten inzetten en er onvoldoende kennis over hebben. Daarnaast kan ook worden vastgesteld wat de houding van docenten is tegenover het gebruik van (taal-)leerstrategieën in de klas.

De resultaten van dit onderzoek zijn relevant voor de onderwijspraktijk binnen de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers en kunnen een invloed hebben op het toekomstig handelen van de docenten en de klaspraktijk verbeteren. Hiervoor moet uiteraard bepaald worden wat een volgende stap kan zijn om de juiste (taal-)leerstrategieën in de klaspraktijk te integreren en kennis hierover te bevorderen.

Methode

Ontwerp

In functie van deelvraag 1 is gekozen voor het afnemen van de SILL-vragenlijst met betrekking tot taalleerstrategieën in een Nederlandse vertaling. De lijst is afgenomen bij studenten uit de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van Instituut Anneessens-Funck (N=69). Voor het beantwoorden van deze vraag is een kwantitatieve analyse op basis van de verschillende niveaugroepen, het gebruik van de taalleerstrategieën door de verschillende niveaugroepen en een vergelijking met resultaten uit eerder onderzoek naar de relatie tussen taalleerstrategieën en het taalniveau nodig. De afname van de vragenlijst maakte het doen van uitspraken over de populatie van de betrokken school mogelijk en gaf een breed overzicht van de gebruikte taalleerstrategieën. Ook is er voor de vragenlijst gekozen omdat de volledige groep deelnemers hiermee op korte tijd bevraagd kan worden en het instrument internationaal reeds veelvuldig gebruikt werd bij onderzoek naar taalleerstrategieën. Deelvraag 3 werd deels beantwoord door de docenten de items op de SILL te laten beoordelen op gepercipieerde effectiviteit en het gebruik ervan in de verschillende niveaugroepen. De vragenlijsten werden kwantitatief geanalyseerd om te achterhalen welke leerstrategieën door de docenten als het meest en het minst effectief worden beschouwd en welke strategieën ze geschikt achten voor hogere en lagere niveaugroepen of beide.

Daarnaast is er een kwalitatief luik aan het onderzoek verbonden. Deelvraag 2 werd beantwoord door het afnemen van gestructureerde interviews met de docenten uit de verschillende niveaugroepen van de onthaalklas en voor het volledig beantwoorden van deelvraag 3 werd er in de interviews gepeild naar hun kennis over leerstrategieën, toelichting en uitdieping van de vragenlijst met betrekking tot het gebruik van de leerstrategieën in de verschillende niveaugroepen en de perceptie van de effectiviteit ervan. Deze vorm van onderzoek maakte het enerzijds mogelijk om de respondenten in een kort tijdsbestek te bereiken en ondervangt anderzijds het gebrek aan diepgang en nuance dat gepaard gaat met het afnemen van de SILL.

Voor het afnemen van de vragenlijsten werd gebruikgemaakt van één meetmoment per groep studenten en één meetmoment voor de docenten. De interviews vonden verspreid over twee dagen plaats.

Participanten

Voor het uitvoeren van het onderzoek werd contact gelegd met de coördinator van OKAN binnen Instituut Anneessens-Funck. Met haar werd op voorhand vastgelegd welke studenten aan het onderzoek zouden deelnemen en welke niet, hiervoor werden de verschillende taalniveaus van de studenten doorgenomen en de onderzoeker kreeg inzage in de resultaten van de TASAN-test en de

Leerstrategieën binnen OKAN

doorstroomadviezen die werden geformuleerd met het oog op de studiekeuze van de studenten het volgende schooljaar.

In Instituut Anneessens-Funck in Brussel volgen een 190-tal studenten een taalbad Nederlands. Binnen deze populatie is er een grote groep die een alfabetiseringstraject ($n = +/-60$ studenten) volgt en bijgevolg niet meegeteld mag worden in de reguliere populatie en een groep late instromers ($n = +/- 60$ studenten) die vanwege onvoldoende kennis van de Nederlandse taal niet in aanmerking komt voor het onderzoek en volgend schooljaar hun traject in de onthaalklas verder zullen zetten. De deelnemers aan het onderzoek waren tussen twaalf en achttien jaar oud en hebben diverse landen van herkomst, onder andere Afghanistan, Irak, Syrië, Ghana, Nigeria, Bolivia, Colombia, Australië, Zweden, en Frankrijk. De studenten die gestart zijn in de periode september-december namen deel aan het onderzoek, omdat zij doorstromen naar het reguliere onderwijs en de school de resultaten van het onderzoek wil aftoetsen tegen de slaagkansen van de studenten eind volgend schooljaar en de implicaties voor de eigen lespraktijk wil bekijken. Doorstromers die later ingeschreven zijn in de onthaalklas namen op eigen initiatief deel. Voor dit onderzoek hield dit in dat het aantal respondenten ($n=69$) gelijk is aan het aantal studenten dat ($n= 69$) dat effectief doorstroomt naar het regulier secundair onderwijs.

De deelnemende studenten zijn ingedeeld in niveaugroepen volgens het Europees referentiekader voor talen op basis van de gestandaardiseerde TASAN-toets¹ die 2x per jaar door de school zelf afgenomen wordt. De participerende klassen met een lage taalvaardigheid hebben op het einde van het schooljaar niveau A1 Breakthrough ($N=36$) behaald, wat betekent dat zij basisgebruikers zijn die vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. Ze krijgen een doorstroomadvies² naar praktijkgerichte opleidingen in de B-stroom of BSO. De participerende klassen met een hoge taalvaardigheid hebben niveau B1 Threshold ($N=33$) behaald, wat betekent dat ze onafhankelijke taalgebruikers zijn die zich kunnen redden in de meeste situaties die optreden op school, werk en tijdens het dagelijks leven. Deze studenten krijgen in de meeste gevallen een doorstroomadvies naar meer theoretische studierichtingen in de A-stroom, ASO, KSO of TSO.

De docenten ($n=9$) die deelnemen aan het onderzoek deden dat op vrijwillige basis met als voorwaarde dat ze lesgeven in beide niveaugroepen. De verhouding mannen/vrouwen was ongeveer gelijk: 5 vrouwen en 4 mannen. Het aantal jaren dat ze lesgeven in de onthaalklas varieerde tussen de 1 en 17 jaar. Het volledige aantal jaren van hun loopbaan varieerde tussen de 3 en 35 jaar. Dit zorgde voor een evenwichtige spreiding tussen jongere en oudere docenten.

¹ TASAN staat voor Taalvaardigheid Aanvang Secundair onderwijs Anderstalige Nieuwkomers. Het is een toets die een indicatie geeft van het taalniveau van de anderstalige nieuwkomers.

² Op het einde OKAN krijgen de studenten een advies in verband met hun verdere studiekeuze. Voor meer info over A-stroom, B-stroom, ASO, TSO, KSO en BSO: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-volgtijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Materialen

Vragenlijst studenten

Als eerste stap werd de SILL-vragenlijst, versie 7.0 voor niet-moedertaalprekers geselecteerd voor het onderzoek. De keuze voor de vragenlijst komt voort uit het feit dat uit de literatuurstudie is gebleken dat dit instrument wereldwijd het vaakst gebruikt wordt voor onderzoek naar taalleerstrategieën. De SILL-vragenlijst (Oxford, 1990) is naar het Nederlands vertaald en doorgenomen met een vertaler om fouten en onduidelijkheden in de vertaling te voorkomen. De SILL (bijlage 1) maakt gebruik van een 5-punts Likert-schaal en de respondent kan aangeven of de bewering helemaal van toepassing tot helemaal niet van toepassing is.

In totaal moesten er 50 items worden beantwoord die zijn onderverdeeld in zes categorieën: cognitieve (14), metacognitieve (9), geheugen gerelateerde (9), compensatie (6), affectieve (6) en sociale strategieën (6). Cognitieve strategieën helpen de student door het uitvoeren van een bepaalde handeling om de leerstof te begrijpen en te produceren. Metacognitieve strategieën zijn strategieën die studenten de controle laten nemen over hun eigen kennis. Geheugenstrategieën helpen de student om informatie op te slaan en op te roepen. Compensatiestrategieën zijn strategieën waarbij de student om herhaling, verduidelijking of bepaalde informatie vraagt. Affectieve strategieën gaan over handelingen die in connectie staan met gevoelens, waarden, attitudes en motivatie. Sociale strategieën houden verband met communicatie en interactie met de onmiddellijke omgeving.

Het doel was meten met welke frequentie de taalleerstrategieën ingezet worden door de participanten uit de verschillende niveaugroepen. Er wordt in eerste instantie gekeken naar de categorieën in hun geheel, maar daarnaast kan ook worden vastgesteld welke individuele items door de studenten het meest en het minst gebruikt worden. Naast de vragen bevat de vragenlijst ook items met betrekking tot niveaugroep, leeftijd, geslacht, nationaliteit en verdere studiekeuze.

Vragenlijst docenten

Om een duidelijk beeld te krijgen van het door de docenten gepercipieerde gebruik en de effectiviteit van de verschillende leerstrategieën op de SILL kregen zij een SILL-vragenlijst met items identiek aan die van de studenten, maar beoordeelden ze de items volgens hun eigen inschatting wat betreft hun percepties over de effectiviteit en het gebruik ervan door de studenten in de verschillende niveaugroepen (bijlage 2). De gepercipieerde effectiviteit beoordeelden ze aan de hand van de eerder genoemde 5-punts Likert-schaal en het gebruik van de strategieën aan de hand van een tabel met drie keuzemogelijkheden: hoog niveau, laag niveau en beide.

De vragenlijst voor zowel de studenten als docenten werd doorgenomen met de coördinator, samen met de instructie voor het invullen van de lijst en de vragenset voor het interview. Hierna werd een moment vastgelegd voor het uitvoeren van het onderzoek.

Interviews docenten

Om de docenten de kans te bieden hun antwoorden op de vragenlijst toe te lichten wat betreft hun percepties over het aanbrengen van de strategieën in de verschillende niveaugroepen (deelvraag 2) en hun percepties over het gebruik van deze strategieën door de studenten en de ingeschatte effectiviteit ervan (deelvraag 3), werden er interviews afgenomen.

Voor deze interviews met de docenten werd gebruikgemaakt van een vaste set vragen (bijlage 3) die of peilde naar de kennis en het gebruik van de leerstrategieën door de docent of de kans bood om de antwoorden op de docentenversie van de SILL in verband met gebruik en effectiviteit uit te diepen. De methode van een gestructureerd interview staat een zekere mate van flexibiliteit toe, zonder het maken van vergelijkingen tussen de antwoorden van de respondenten te bemoeilijken. De vaste formulering van de vragen zorgt ervoor dat ze door de docenten op dezelfde manier worden begrepen. De docenten werden voor de interviews willekeurig in twee groepen verdeeld, de ene helft deed het interview op dezelfde dag dat de vragenlijst werd afgenomen, de andere helft de volgende dag. Na het verwerken van de gegevens kregen de docenten de kans om hun antwoorden door te lezen om zo na te gaan of er geen verkeerde interpretaties zijn gedaan.

Procedure

De participanten aan het onderzoek kregen voorafgaand een informatiebrief over het onderzoek (bijlage 4). De vragenlijsten werden in een ICT-lokaal op Instituut Anneessens-Funck afgenomen. Het document is via het online leerplatform Smartschool beschikbaar gesteld aan de studenten en het systeem sloeg de resultaten automatisch op in een map die enkel toegankelijk is voor de onderzoeker. Het invullen van de vragenlijst gebeurde na korte instructie van de onderzoeker en in aanwezigheid van zowel de onderzoeker als de coördinator van OKAN om eventuele onduidelijkheden te ondervangen.

De studenten kwamen klas per klas naar het ICT-lokaal op een afgesproken tijdstip om de vragenlijst in te vullen. Er werden telkens twee groepen toegelaten in het lokaal en de Likert-schaal en de instructie voor het invullen werden met de studenten overlopen. De studenten beoordeelden de strategieën in de lijst volgens hun eigen gebruik ervan voor het verwerven van de Nederlandse taal. Via het online leerplatform Smartschool konden de studenten de SILL-vragenlijst downloaden en invullen. De coördinator controleerde bij elke student de algemene gegevens op correctheid. Het invullen van de SILL nam ongeveer 40 minuten in beslag. De vragenlijst werd automatisch opgeslagen in een beveiligde map op het leerplatform.

De docenten vulden de vragenlijst in na de studenten en hadden hier eveneens ongeveer 40 minuten voor nodig, ook dit gebeurde via het online leerplatform. Zij beoordeelden dezelfde strategieën, maar schatten de effectiviteit ervan in en beoordeelden de statements op hun geschiktheid voor studenten

in een bepaalde niveaugroep. Zowel de vragenlijsten van de docenten als de studenten konden hierna kwantitatief geanalyseerd worden.

Na het invullen nam de helft van de docenten deel aan het interview waarbij ze een vaste set vragen beantwoordden over hun percepties van leerstrategieën en het inzetten ervan in de klas. De andere helft deed hetzelfde interview de volgende dag. Na verwerking van de interviewgegevens kregen de docenten via het online platform inzage in hun antwoorden en konden die controleren op interpretatiefouten. Pas na deze fase konden de verkregen gegevens kwalitatief worden geanalyseerd.

Data-analyse

De data-analyse voor het onderzoek gebeurde in drie delen. Eerst vond er een kwantitatieve analyse van de vragenlijsten van de studenten plaats. Die gebeurde op nominaal en intervalniveau met behulp van SPSS. In een tweede fase vond een kwantitatieve analyse van de vragenlijst voor docenten plaats. Dit gebeurde op nominaal niveau voor het gedeelte over de inschatting van het gebruik van strategieën in de verschillende niveaugroepen. De inschatting van de effectiviteit van de strategieën werd op intervalniveau geanalyseerd. Voor het laatste deel van het onderzoek werd met behulp van QualiCoder een kwalitatieve analyse uitgevoerd van de antwoorden van de docenten tijdens de interviews.

Analyse vragenlijst studenten – deelvraag 1

Om de eerste deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de SILL-vragenlijst. Met behulp van SPSS is deze vragenlijst geanalyseerd om vast te stellen welke leerstrategieën door de OKAN-studenten worden ingezet in de verschillende niveaugroepen.

Aan de hand van de antwoorden is het percentage deelnemers per niveau vastgesteld en de bijbehorende verhouding man/vrouw. Daarna zijn de frequenties vastgesteld waarmee de strategieën worden ingezet. De percentages worden per niveau en per categorie weergegeven in bijlage 5. Verder is er gekeken wat de meest en minst gebruikte strategieën zijn per niveau en per categorie.

In een verticale analyse werden de twee verschillende niveaus aan de hand van een mixed ANOVA met elkaar vergeleken wat betreft de gemiddelde score per categorie op de SILL en aan de hand van Spearman's rho correlatie werd de samenhang tussen niveau en de individuele frequent gebruikte leerstrategieën bekeken. Frequent betekent hier dat de strategieën een gemiddelde score van meer dan 3 behaalden.

Analyse van de interviews – deelvraag 2

Om deelvraag 2 te kunnen beantwoorden zijn de antwoorden van de docenten op de vragen van de interviewset geanalyseerd. Hierbij stond de vraag welke leerstrategieën de docenten zelf bij de studenten aanbrengen in de klas centraal. Er werd echter ook gevraagd naar hoe ze de strategieën aanbrengen, de

Leerstrategieën binnen OKAN

acties die de docenten en de school kunnen ondernemen om het gebruik van leerstrategieën te bevorderen en of er bij het aanbrengen een verschil is tussen de leerstrategieën in een hogere of lagere niveaugroep?

Analyse vragenlijst docenten – deelvraag 3

De vragenlijst voor de docenten is gebruikt om de derde deelvraag in verband met het gebruik van leerstrategieën door de niveaugroepen en de gepercipieerde effectiviteit te kunnen beantwoorden. De docentenversie van de SILL werd met SPSS geanalyseerd. De docenten gaven aan welke leerstrategieën volgens hen vooral in een bepaalde niveaugroep worden ingezet. Hiervoor werd een frequentietabel opgesteld met het aangegeven aantal antwoorden per strategie, waaruit kan worden afgeleid wat er volgens de docenten reeds in de verschillende niveaugroepen gebeurt (bijlage 6).

Om zicht te krijgen op de percepties van de docenten in verband met de effectiviteit van de verschillende leerstrategieën werden frequentietabellen (bijlage 7) opgesteld die een overzicht geven van de gemiddelde scores per categorie, de gemiddelde scores per strategie en de als meest effectief en als minst effectief ingeschatte strategieën.

Analyse van de interviews – deelvraag 3

Om deelvraag 3 te kunnen uitdiepen zijn opnieuw antwoorden van de docenten op de vragen van de interviewset geanalyseerd. Hierbij werd gevraagd naar wat de docenten denken dat leerstrategieën zijn en wat volgens hen de moeilijkste aspecten zijn aan Nederlands leren om een globaal idee te krijgen van wat de docenten begrijpen onder een taal leren en leerstrategieën, vervolgens werd hen gevraagd welke leerstrategieën studenten vaak/weinig gebruiken, items die volgens hen ontbreken op de SILL, of er verschillen zijn tussen de strategieën die studenten in lagere en hogere niveaugroepen gebruiken. Er werd eveneens gevraagd naar welke leerstrategieën de docenten als waardevol beschouwen en of ze denken dat leerstrategieën beïnvloed worden door zaken als nationaliteit, geslacht, leeftijd of andere factoren.

Werkwijze analyse interviews

Voor elke respondent werd een overzichtstekst van het interview opgesteld en de antwoorden werden teruggekoppeld naar de respondent voor de definitieve versie hiervan werd geaccepteerd. Voor de analyse kon starten, zijn de antwoorden vooraf eerst gekoppeld aan de juiste onderzoeksvraag. Een schematisch overzicht hiervan is opgenomen in bijlage 8. Van daaruit werden een aantal kernwoorden vastgesteld om de codering te starten.

De analyse is inductief en stapsgewijs benaderd. Het analyseren van de antwoorden startte met het coderen van de tekstdelen in QualiCoder. In een eerste fase is er gebruikgemaakt van open coderen,

waarbij de volledige getranscribeerde interviews zijn doorgelezen en aan bepaalde tekstfragmenten werden bepaalde codes toegekend. Zo ontstonden stap voor stap meer codes, waarbij sommige codes zich verder splitsten en andere codes wegvielen. Hierna werd axiaal gecodeerd waarbij codes met elkaar werden vergeleken en waar nodig samengevoegd. Doorheen het proces werden ook codes aangepast tot de hoofdcategorieën duidelijk waren. Vervolgens kwam het selectief coderen waarbij de data uit de interviews werden ondergebracht in de specifieke categorieën en er verbanden werden gelegd. Op basis van de codering werd een synthesesetekst opgesteld om de deelvragen te kunnen beantwoorden.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de kwantitatieve analyse van de vragenlijsten weergegeven en de resultaten van de kwalitatieve analyse van de interviews. Dit gebeurt in twee delen. Eerst komen de resultaten van de vragenlijst van de studenten aan bod, in het volgende deel komen de resultaten van de vragenlijst van de docenten en de resultaten uit de interviews aan bod.

Bevraging studenten

Respondenten

Alle studenten uit de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers die volgend schooljaar doorstromen naar het regulier onderwijs namen deel aan het onderzoek door middel van een vragenlijst die beschikbaar werd gesteld op het online leerplatform Smartschool. De vragenlijst is op volledigheid gecontroleerd en zoals tabel 1 laat zien onderverdeeld in 6 categorieën: geheugenstrategieën (9 stellingen), cognitieve strategieën (14 stellingen), compensatiestrategieën (6 stellingen), metacognitieve strategieën (9 stellingen), affectieve strategieën (6 stellingen) en sociale strategieën (6 stellingen).

Tabel 1

Verdeling van de stellingen over de categorieën

| Nr. | Types | Stellingen | Totaal aantal items |
|---------------------|---------------|--|---------------------|
| taalleerstrategieën | | | |
| A | Geheugen | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 | 9 |
| B | Cognitief | 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 | 14 |
| C | Compensatie | 24, 25, 26, 27, 28, 29 | 6 |
| D | Metacognitief | 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 | 9 |
| E | Affectief | 39, 40, 41, 42, 43, 44 | 6 |
| F | Sociaal | 45, 46, 47, 48, 49, 50 | 6 |

In totaal vulden 69 studenten de vragenlijst in. Hiervan hadden 36 studenten (52,2%) een lage taalvaardigheid en 33 (47,8%) studenten een hoge taalvaardigheid. Aan het onderzoek namen 36 mannelijke studenten (52,2%) deel en 33 vrouwelijke studenten (47,8%). De verdeling wordt weergegeven in tabel 2. Binnen de verschillende niveaugroepen lag de verdeling van de mannelijke en vrouwelijke studenten dicht genoeg bij elkaar om niet van onevenwichtige groepen te spreken. Voor het lage taalvaardigheidsniveau was de verdeling 20 mannen (55,6%) en 16 vrouwen (44,4%). Voor het hoge taalvaardigheidsniveau was de verdeling 16 mannen (48,5%) en 17 vrouwen (51,5%).

Tabel 2*Verdeling van de respondenten per geslacht over de taalniveaus*

| Niveau | | Man | Vrouw | Total |
|--------|-----------------|-------|-------|--------|
| Laag | Aantal | 20 | 16 | 36 |
| | % binnen niveau | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | % van totaal | 29,0% | 23,2% | 52,2% |
| Hoog | Aantal | 16 | 17 | 33 |
| | % binnen niveau | 48,5% | 51,5% | 100,0% |
| | % van totaal | 23,2% | 24,6% | 47,8% |
| Totaal | Aantal | 36 | 33 | 69 |
| | % binnen niveau | 52,2% | 47,8% | 100,0% |
| | % van totaal | 52,2% | 47,8% | 100,0% |

De studenten in de Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers zijn afkomstig uit landen van over de hele wereld. De regio's zijn ingedeeld volgens de heersende cultuur. Het Westen (31,9%) bestaat in deze weergave uit Europa, Amerika, Australië en Canada. Zuid-Amerika (10,1%) wordt apart vermeld. Het Midden-Oosten (33,3%) dat geografisch tot Azië (10,1%) en Afrika (14,5%) behoort wordt apart vermeld. Alle regio's zijn vertegenwoordigd, maar door de aanhoudende crisis in het Midden-Oosten is de groep afkomstig uit Syrië (9 studenten) en Afghanistan (5 studenten) sterker vertegenwoordigd dan andere landen. In bijlage 9 is de volledige geografische spreiding van de landen van herkomst van de respondenten te zien.

De leeftijden van de studenten variëren tussen 12 en 18 jaar. Dit is de leeftijd waarop studenten voldoen aan de toelatingsvoorwaarden voor OKAN en na een taalbad van een jaar kunnen doorstromen naar het regulier onderwijs. De groep 15- en 16-jarigen is met een totaal van 34 studenten het sterkst vertegenwoordigd. De groep 12- tot 14-jarigen met een totaal van 17 studenten en de groep 17- en 18-jarigen met een totaal van 18 studenten zijn kleiner. In tabel 3 is deze verdeling terug te vinden. De vermelde indeling in drie graden is gangbaar in het Vlaamse schoolsysteem. In het secundair onderwijs zijn er drie graden en elke graad bestaat uit twee leerjaren. De tabel geeft een indicatie van de graad waarin de studenten starten wanneer ze doorstromen naar het regulier onderwijs of ze starten in het eerste of tweede jaar van een bepaalde graad is afhankelijk van de leeftijd en taalkennis van de student en wordt aan het deskundige oordeel van de school overgelaten.

Tabel 3*Verdeling van de respondenten per leeftijd over de taalniveaus*

| Graad | Laag niveau | Hoog niveau |
|------------------------|-------------|-------------|
| 1e graad (12-14 jaar) | 11 | 6 |
| 2de graad (15-16 jaar) | 15 | 19 |
| 3de graad (17-18 jaar) | 10 | 8 |

Vragenlijst SILL

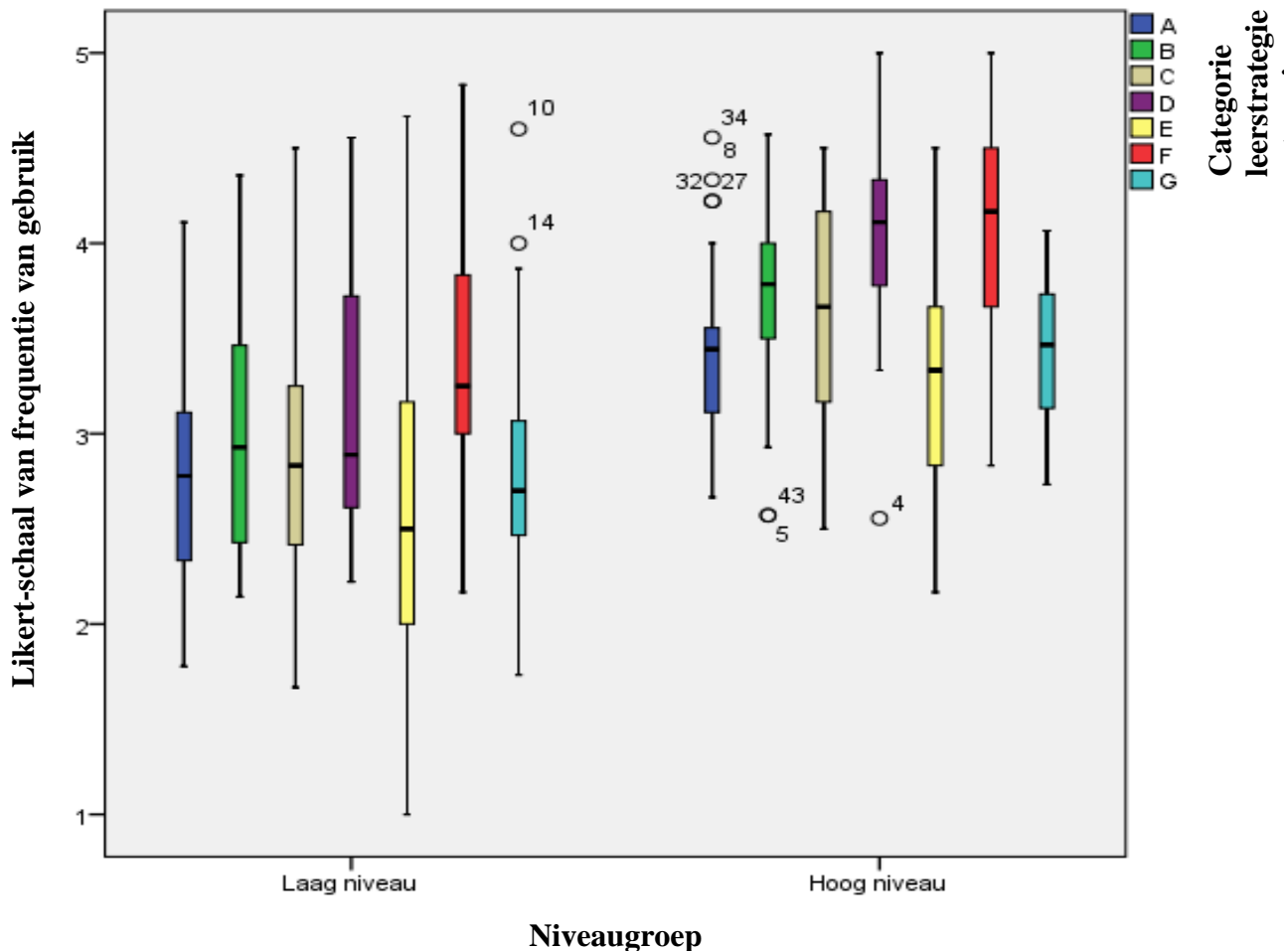
In tabel 4 zijn de gemiddelden van iedere categorie per niveau weergegeven. De rangorde van de gemiddelden van de categorieën toont aan dat die voor de twee taalvaardigheidsniveaus numeriek gezien bijna hetzelfde is, met uitzondering van de cognitieve (B) strategieën en geheugenstrategieën (A) die in een vergelijking van beide groepen van positie wisselen in de rangorde.

Tabel 4*Gemiddelden per categorie per niveau*

| Niveau | | A | B | C | D | E | F |
|--------|----------------|------|------|------|------|------|------|
| Laag | Gemiddelde | 2,79 | 2,93 | 2,86 | 3,14 | 2,63 | 3,41 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. afwijking | 0,54 | 0,59 | 0,60 | 0,72 | 0,95 | 0,70 |
| | Rangorde | 5 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 |
| Hoog | Gemiddelde | 3,43 | 3,75 | 3,62 | 4,06 | 3,25 | 4,07 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. afwijking | 0,47 | 0,49 | 0,62 | 0,49 | 0,60 | 0,60 |
| | Rangorde | 5 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 |
| Totaal | Gemiddelde | 3,10 | 3,32 | 3,22 | 3,58 | 2,93 | 3,72 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. afwijking | 0,60 | 0,68 | 0,72 | 0,77 | 0,86 | 0,73 |
| | Rangorde | 5 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 |

Zoals tabel 4 aantoont liggen de gemiddelden van de groep studenten met een hoog taalvaardigheids-niveau hoger dan die van studenten met een laag taalvaardigheidsniveau. In de boxplot (*figuur 1*) waarin de resultaten per categorie zijn uitgezet wordt dit visueel weergegeven. De boxen geven per categorie en per niveau het segment weer waarin 50% van de antwoorden valt. In de box wordt de mediaan weergegeven door middel van een streep. De hoogste en laagste waarden zijn af te

lezen aan de uiteindes van de lijn en de zogenaamde uitschieters, antwoorden die buiten 1,5 keer de hoogte van de box vallen, worden apart weergegeven aan de hand van het respondentnummer.



Figuur 1 Boxplot met resultaten per categorie en per niveau

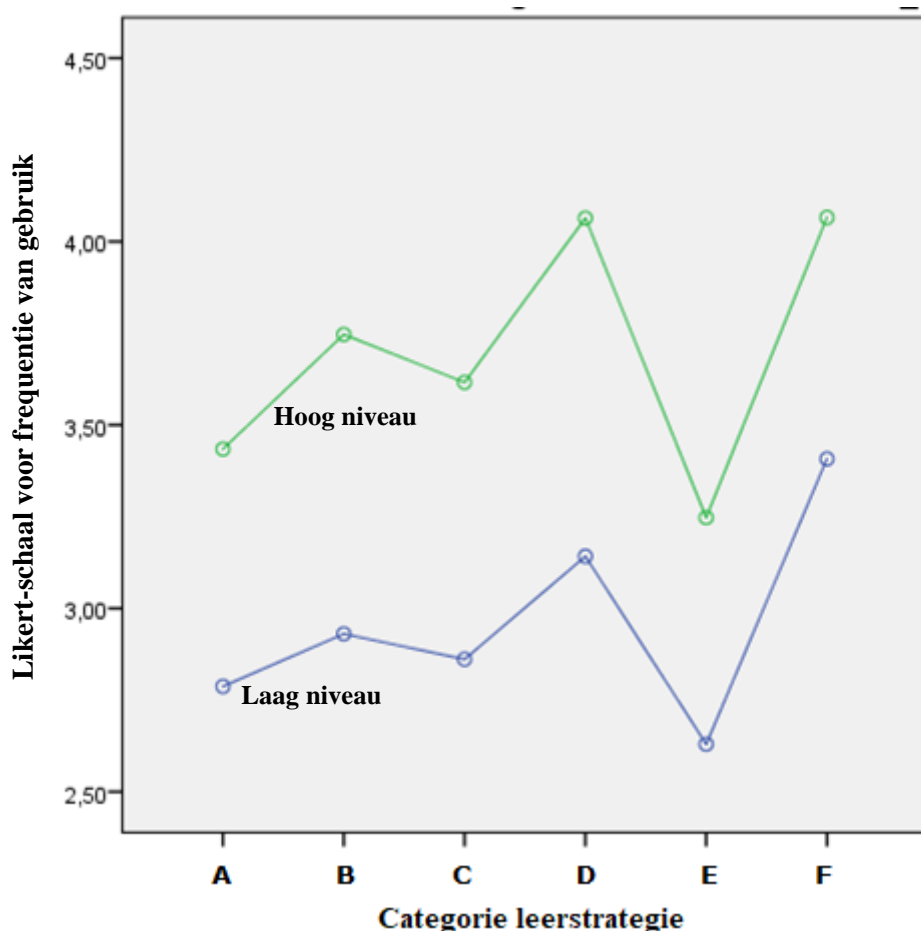
Om na te gaan of de gemiddelde waarde van de frequentie van gebruik binnen de verschillende categorieën leerstrategieën, het niveau, en de interactie tussen de categorieën en het niveau gelijk is, werd er een mixed ANOVA uitgevoerd. De within-subjects factor was categorie van leerstrategie (6 niveau's, A-F) en de between-subjects factor was het niveau van de student (2 niveau's, hoog-laag).

De assumptie van sphericiteit was geschonden, $\chi(2) = 42.33$, $p = 0.000$, daarom zijn het aantal vrijheidsgraden Greenhouse-Geisser ($\epsilon = 0.82$) gecorrigeerd. Voor de factor categorieën is er een significant hoofdeffect vastgesteld, $F(4.11, 275.29) = 26.59$, $p < 0.001$. Dit betekent dat niet alle categorieën leerstrategieën evenveel gebruikt worden. Dit wordt visueel weergegeven in figuur 2.

Voor de factor niveau is er een significant hoofdeffect vastgesteld, $F(1,67) = 45.38$, $p < 0.001$. Dit betekent dat er een verschil is in de frequentie van het gebruik van categorieën leerstrategieën per

niveau. In figuur 2 is dan ook te zien dat de hoge niveaugroep gemiddeld meer leerstrategieën toepast dan de lage niveaugroep.

Er was geen significante interactie tussen de categorieën van strategieën en niveau, $F(4.11, 275.29) = 1.02$, $p > 0.05$. Dit wil zeggen dat er geen verschil was tussen studenten met een laag of een hoog niveau in het type strategieën dat zij gebruiken. In figuur 2 is dit visueel weergegeven door middel van de lijnen voor de hoge en lage niveau groep die parallel aan elkaar lopen.



Figuur 2 *Gebruik van strategie per niveau*

Wanneer gekeken werd naar de frequentie waarmee de strategieën door de verschillende taalniveaugroepen ingezet worden, is er aan de hand van het gemiddelde een rangorde vast te stellen. In tabel 5 wordt een rangschikking van de top 5 meest en minst gebruikte strategieën weergegeven per niveau. Dit gebeurde op basis van de 5-punts Likert-schaal waarbij een gemiddelde score van 4 of hoger aanduidt dat de strategie frequent gebruikt wordt. Op basis van diezelfde schaal en een score van 2 of lager, werd vastgesteld wat de minst frequent gebruikte strategieën zijn. Aan deze resultaten (bijlage 10) valt op dat de hoog taalvaardige groep een groot aantal strategieën frequent inzet, terwijl de laag

taalvaardige groep slechts enkele strategieën echt frequent inzet. Voor de minst gebruikte strategieën kan gezegd worden dat de twee niveaugroepen dezelfde strategieën het minst toepassen, gezien strategie A5 bij de laag taalvaardige groep eveneens op de voorlaatste plaats staat, maar met een gemiddelde waarde van 2,11 net buiten de grens valt.

Tabel 5

Rangorde strategieën per niveau

| <u>Laag niveau</u> | | | | |
|--------------------|-----------|--|------|----------------|
| Rang | Strategie | | Mean | Std. Deviation |
| 1 | D32 | Ik luister aandachtig als ik iemand Nederlands hoor spreken. | 4,03 | 1,158 |
| 2 | B11 | Ik probeer de taal te spreken zoals mensen die in België geboren zijn. | 4,00 | 1,069 |
| 3 | F45 | Als ik iets niet begrijp in het Nederlands, vraag ik om trager te spreken of het te herhalen. | 3,92 | 1,025 |
| 4 | F47 | Ik oefen mijn Nederlands met andere leerlingen. | 3,86 | 1,175 |
| 5 | D33 | Ik zoek manieren om mijn Nederlands te verbeteren. | 3,61 | 1,022 |
| ... | ... | | ... | ... |
| 46 | E44 | Ik praat met iemand over hoe ik me voel als ik Nederlands leer. | 2,36 | 1,496 |
| 47 | A7 | Ik beeld nieuwe woorden uit. Ik gebruik gebaren om nieuwe woorden te onthouden. | 2,36 | 1,457 |
| 48 | B16 | Ik lees voor mijn plezier in het Nederlands. | 2,33 | 1,242 |
| 49 | A5 | Ik onthoud een nieuw woord door te rijmen. | 2,11 | 1,214 |
| 50 | E43 | Ik schrijf mijn gevoelens op in een taaldagboek. | 2,00 | 1,331 |
| <u>Hoog niveau</u> | | | | |
| Rang | Strategie | | Mean | Std. Deviation |
| 1 | D32 | Ik luister aandachtig als ik iemand Nederlands hoor spreken. | 4,61 | ,704 |
| 2 | D31 | Ik merk mijn eigen fouten op en probeer van mijn fouten te leren. | 4,61 | ,788 |
| 3 | D33 | Ik zoek manieren om mijn Nederlands te verbeteren. | 4,55 | ,666 |
| 4 | B11 | Ik probeer de taal te spreken zoals mensen die in België geboren zijn. | 4,52 | ,834 |
| 5 | F49 | Ik stel vragen in het Nederlands. | 4,45 | ,833 |
| ... | ... | | ... | ... |
| 46 | A3 | Ik verbind de klank van een nieuw Nederlands woord aan een afbeelding of tekening van het woord, zodat ik het woord kan onthouden. | 2,76 | ,969 |
| 47 | E44 | Ik praat met iemand over hoe ik me voel als ik Nederlands leer. | 2,67 | 1,362 |
| 48 | A7 | Ik beeld nieuwe woorden uit. Ik gebruik gebaren om nieuwe woorden te onthouden. | 2,48 | 1,302 |
| 49 | E43 | Ik schrijf mijn gevoelens op in een taaldagboek. | 1,88 | 1,409 |
| 50 | A5 | Ik onthoud een nieuw woord door te rijmen. | 1,85 | 1,278 |

Aan de hand van Spearman's rho is de correlatie tussen de frequent gebruikte individuele strategieën en het niveau bekeken. Voor strategieën A9, B11, C24, C25, C28 en D32 blijkt uit

Leerstrategieën binnen OKAN

tweezijdige toetsing dat de correlatie significant is, $p < 0.05$. Voor strategieën A1, A2, A4, A6, B12, B13, B14, B17, B18, B20, B21, B23, C27, C29, D30, D31, D33, D35, D36, D38, E39, E40, E42, F48 en F49 blijkt uit tweezijdige toetsing dat de correlatie zeer significant is, $p < 0,01$. De volledige tabel is te vinden in bijlage 11.

Bevraging docenten

Respondenten

De groep deelnemende docenten bestaat uit 9 personen, waarvan 5 vrouwen en 4 mannen. In leeftijd variëren de docenten tussen de 26 en 63 jaar oud. Ze hebben tussen 3 en 35 jaren ervaring met lesgeven. Alle deelnemende docenten geven les in beide niveaugroepen. Om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen, nemen de docenten op vrijwillige basis deel aan het onderzoek. Ze vullen de vragenlijst in en nemen deel aan het semi-gestructureerde interview.

Vragenlijst docenten

Om te achterhalen wat de verschillende percepties zijn van de docenten over de frequentie waarmee ze gebruikt worden door de studenten en de effectiviteit van de taalleerstrategieën, vulden de docenten een tweeledige lijst in waarop alle items uit de SILL waren opgenomen. Op de lijst kruisten ze het niveau aan waarin de strategie volgens hen gebruikt werd en duiden ze op een 5-punts Likertschaal aan hoe effectief de strategie volgens hen is.

In tabel 6 wordt de ingeschatte frequentie van het gebruik weergegeven per categorie en per niveau. Hiervoor is voor elke respondent gekeken naar de modus van de gegeven antwoorden per strategie.

Tabel 6

Ingeschatte frequentie van het gebruik van de strategieën weergegeven per categorie en per niveau.

| Niveau | A | B | C | D | E | F |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Hoog | 22% | 11% | 11% | 33% | 0% | 11% |
| Laag | 0% | 0% | 33% | 0% | 11% | 0% |
| Beide | 78% | 89% | 56% | 67% | 89% | 89% |

De docenten duiden strategieën B20, D37, D38, E43 en B23 aan als de vijf strategieën die ingeschat worden als het vaakst gebruikt door alleen de groep met een hoge taalvaardigheid. Strategieën A5, C25, C28, B19 en C24 werden ingeschat als het vaakst gebruikt door de groep met een lage taalvaardigheid en strategieën B10, B14, D30, A2 en A6 als strategieën die het meest populair zijn bij beide groepen. Voor de berekening van deze rangorde werd per strategie gekeken naar het aantal

Leerstrategieën binnen OKAN

docenten dat de strategie heeft toegewezen aan een bepaald niveau: hoog, laag of beide. Het overzicht is terug te vinden in tabel 7. Opvallend is dat geen enkele docent de eerste drie strategieën voor beide niveaugroepen anders heeft ingeschat en dat de overige twee strategieën slechts door één docent anders werden ingeschat, terwijl er bij de onderverdeling tussen het hoge en lage niveau wel verschillende meningen zijn voor alle strategieën. De strategieën voor de hoge niveaugroep worden door een beperkt aantal docenten (1 à 4) ook ingeschat als gebruikt door beide groepen. De strategieën voor de lage niveaugroep worden doorgaans door een beperkt aantal docenten (1 à 3) zowel ingeschat als enkel gebruikt door de hoge niveaugroep of als gebruikt door beide groepen. Enkel strategie C25 uit de rangschikking van de lage niveaugroep wordt door drie docenten ingeschat als gebruikt door beide groepen, maar door geen enkele docent als alleen gebruikt door de hoge niveaugroep.

Tabel 7

Ingeschatte frequentie van het gebruik van de individuele strategieën

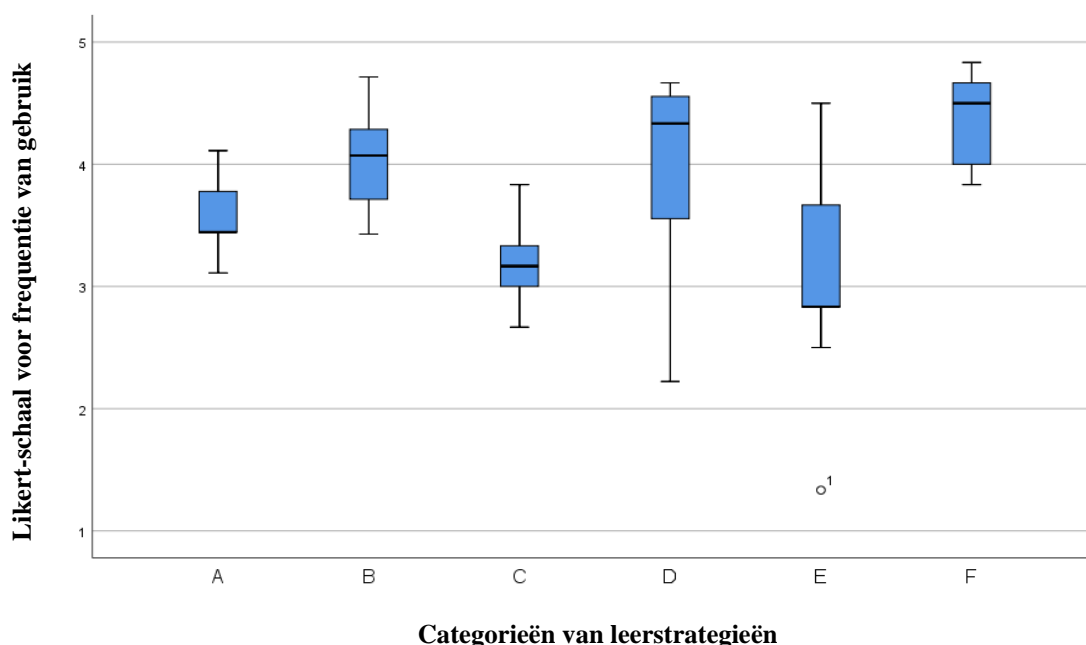
| | | Aantal respondenten | | |
|---------------|---|---------------------|------|-------|
| | | Hoog | Laag | Beide |
| Hoog niveau | | | | |
| B20 | Ik zoek patronen (spellings- en grammaticaregels) in het NL. | 8 | 0 | 1 |
| D37 | Ik streef zelf doelen na om mijn Nederlands te verbeteren. | 8 | 0 | 1 |
| D38 | Ik denk na over hoe ik Nederlands leer. | 8 | 0 | 1 |
| E43 | Ik schrijf mijn gevoelens op in een taaldagboek. | 7 | 0 | 2 |
| B23 | Ik maak samenvattingen van de informatie die ik hoor of lees in het Nederlands. | 5 | 0 | 4 |
| Laag niveau | | | | |
| A5 | Ik onthoud een nieuw woord door te rijmen. | 2 | 6 | 1 |
| C25 | Wanneer ik me tijdens een gesprek een woord NIET kan herinneren gebruik ik gebaren. | 0 | 6 | 3 |
| C28 | Ik probeer om te raden wat de andere persoon zal zeggen tijdens een gesprek in het NL. | 3 | 5 | 1 |
| B19 | Ik zoek woorden in mijn eigen taal die lijken op de nieuwe Nederlandse woorden of me eraan doen denken. | 2 | 5 | 2 |
| C24 | Om nieuwe woorden te begrijpen, gok ik naar de betekenis. | 1 | 5 | 3 |
| Beide niveaus | | | | |
| B10 | Ik zeg of ik schrijf nieuwe woorden vaak. | 0 | 0 | 9 |
| B14 | Ik begin gesprekken in het NL. | 0 | 0 | 9 |
| D30 | Ik probeer zoveel mogelijk NL te gebruiken, ook buiten de school. | 0 | 0 | 9 |
| A2 | Ik gebruik nieuwe Nederlandse woorden in een zin, zodat ik ze kan onthouden. | 1 | 0 | 8 |
| A6 | Ik gebruik kaartjes (korte woordenlijsten) om de nieuwe woorden te onthouden. | 1 | 0 | 8 |

De docenten hebben voor elke strategie in de SILL de effectiviteit ingeschat. Hiervoor gaven ze de strategieën een score van 1 tot en met 5, waarbij 1 stond voor niet effectief en 5 voor erg effectief. Deze resultaten zijn opgenomen in tabel 8 en visueel weergegeven in een boxplot (figuur 3) waaruit rangorde en de spreiding van de resultaten af te lezen zijn.

Tabel 5

Gemiddelde effectiviteitscore per categorie

| | A | B | C | D | E | F |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Rangorde | 4 | 2 | 5 | 3 | 6 | 1 |
| Mean | 3,567 | 4,023 | 3,166 | 4,000 | 3,092 | 4,352 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | 0,306 | 0,402 | 0,353 | 0,812 | 0,913 | 0,395 |



Figuur 3 Boxplot met resultaten van de ingeschatte effectiviteit per categorie

Wanneer er gekeken wordt naar de individuele strategieën schatten de docenten strategie D30 met een gemiddelde van 4,89 in als het meest effectief, gevolgd door F49 met een gemiddelde score van 4,78 en F47 met een gemiddelde score van 4,67. Andere strategieën die met een gemiddelde van 4 of hoger tot de als effectief ingeschatte strategieën behoren zijn: F48 (4,56), B14 (4,56), B13 (4,56), A4 (4,44), F45 (4,44), D32 (4,44), D31 (4,44), B17 (4,44), A2 (4,44), D35 (4,33), B15 (4,33), A1 (4,33), A3 (4,22), A8 (4,22), F46 (4,11), E40 (4,11), C27 (4,11), B22 (4,11), B16 (4,11), B12 (4,11), D36 (4,00), C29 (4,00), B21 (4,00) en B18 (4,00). De enige strategie die met een gemiddelde van 2 of lager als niet of minst effectief is ingeschat is A5 met een gemiddelde score van 1,78. Ook strategieën C28 (2,11), A9 (2,22) E44 (2,22) en E43 (2,33) scoren relatief laag. Het volledige overzicht is te vinden in bijlage 12.

Interviews docenten

Alle interviews zijn verbatim getranscribeerd en aan de geïnterviewde voorgelegd ter goedkeuring, daarna zijn de interviews geanonimiseerd. De transcripten zijn vervolgens met behulp van template analysis via QualiCoder geanalyseerd en er is een synthesesetext samengesteld. Hierbij gebeurde eerst de koppeling van de antwoorden aan de onderzoeksvragen, om daarna kernwoorden voor de codering te kunnen vaststellen (o.a. bevorderen, aanbrengen, niveauverschil, gebruik, effectiviteit). Het karakter van de analyse was inductief en stapsgewijs. Eerst werd er open codering toegepast en werden aan tekstdelen bepaalde codes toegekend. Van daaruit ontstonden meer codes (minst gebruikt, meest gebruikt, invloeden, taalvaardigheid, leren leren, reflectie, structuur, context, etc.) die zich verder splitsten of er vielen codes weg. Hierna volgde axiale codering waarbij indien nodig codes werden samengevoegd. Doorheen het proces ontstonden zo hoofdcategoryën ‘aanbrengen LS’ en ‘percepties LS’, waarbij binnen de category ‘aanbrengen LS’ volgende de subcategoryën werden onderscheiden: bevorderen LS, aanbrengen in klas, niveauverschil en manier aanbrengen. Voor percepties LS waren de subcategoryën: gebruik LS en effectiviteit LS. De laatste stap voor het samenstellen van de synthesesetext was selectief coderen waarbij de data verder werden gecategoriseerd en verbanden werden gelegd.

Implementaties van de leerstrategieën

Om de vraag te beantwoorden welke leerstrategieën docenten aanbrengen in de verschillende niveaugroepen (deelvraag 2) werd hen een aantal vragen gesteld die hiermee verband houden. In het interview is besproken welke strategieën de docenten actief aanbrengen, op welke manier ze dat doen, of er een verschil is tussen de strategieën die ze aanbrengen bij de verschillende niveaugroepen en wat de school of zichzelf als docent kunnen doen om het gebruik van leerstrategieën te bevorderen.

Uit de interviews bleek dat de meeste strategieën gedurende het schooljaar wel aan bod komen en dat variatie belangrijk is. Er werd vooral aandacht geschonken aan strategieën die nauw aansluiten bij de focus op vaardigheden, zoals Nederlandstalige programma’s bekijken, gesprekken voeren, boodschappen schrijven, teksten lezen, het jeugdjournaal bekijken, maar ook aan betekenissen afleiden uit de context, vragen stellen en aan het onderzoeken van de eigen fouten. Een paar keer wordt ook herhalen van de leerstof en samenvattingen maken genoemd. Slechts één docent zegt aandacht te schenken aan hoe studenten zich voelen bij het leren van de taal, een andere docent benoemt dit als werkpunt. Er wordt door diezelfde docent aangehaald dat ook de sociale context meer aandacht verdient, maar dat dit buiten de school moeilijk te beïnvloeden is en dat het netwerk van de studenten vaak niet uitgebreid genoeg is om dit zelf te doen. De strategieën waarbij rijm gebruikt wordt en een taaldagboek wordt bijgehouden, worden vrijwel nooit door de docenten aangebracht.

De strategieën worden aangebracht door de manier waarop een opdracht is uitgevoerd te bespreken, ze zoveel mogelijk te integreren in de lessen, de studenten bewust te maken van wat ze gaan doen en hoe ze dat gaan doen, ze zelf de gebruikte leerstrategie te laten ontdekken en door stappenplannen te gebruiken.

De docenten gaven aan dat als er een verschil zit in de strategieën die ze aanbrengen in hogere of lagere niveaugroepen, dit deels te wijten is aan het feit dat groepen met een lager taalvaardigheidsniveau meer tijd nodig hebben om zich een bepaalde strategie eigen te maken en dat ze meer nood hebben aan herhaling. Hogere niveaugroepen hebben de strategieën sneller onder de knie, waardoor er meer ruimte is om bijvoorbeeld aan de analyse van de taal te werken of aan het maken van samenvattingen. Binnen de lagere niveaugroep ligt de focus op strategieën met een link naar functioneel taalgebruik. Eén docent geeft aan eveneens in te zetten op motivatie en sociale vaardigheden, omdat deze studenten het moeilijker hebben om de taal te verwerven, daardoor weleens ontmoedigd raken en minder snel contact leggen met anderen.

Om het gebruik van leerstrategieën te bevorderen mag leren leren nog sterker geïntegreerd worden in de lessen en mag de school docenten vragen om hier op een bewuste manier mee om te gaan. Wanneer de docenten spreken over leren leren, hebben ze het niet alleen over de aparte, maar beperkte cursus die wordt aangeboden. Docenten moeten algemeen meer oog hebben voor de strategieën die studenten kunnen helpen om meer leerwinst te boeken. Pas als de docent zich bewust is van het aanbod, kunnen studenten dat ook worden. Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat ze het hierbij belangrijk vinden om de studenten goed te observeren, ze succeservaringen te bieden, te differentiëren en strategieën af te wisselen. De voorkeur gaat uit naar een meer gestructureerd en vooral bewust handelen, waarbij leerstrategieën actief worden aangebracht en benoemd.

Percepties over de leerstrategieën

Om vast te stellen wat docenten denken over de verschillende leerstrategieën en de effectiviteit daarvan (deelvraag 3), werd in het interview ingegaan op wat de docenten denken dat leerstrategieën zijn, welke leerstrategieën door de studenten het meest en het minst gebruikt worden, of er naast de strategieën uit de SILL-strategieën zijn die volgens hen effectief zijn. Verder werd de docenten gevraagd of er een verschil is tussen de leerstrategieën die studenten binnen de verschillende niveaugroepen inzetten, welke leerstrategieën volgens hen het meest waardevol zijn, of leerstrategieën beïnvloed worden door factoren als nationaliteit, geslacht en leeftijd en wat volgens hen het moeilijkste aspect is aan Nederlands leren.

Wanneer de docenten werd gevraagd om het begrip leerstrategie te definiëren, wordt vooral aangehaald dat het manieren of trucjes waarop een student iets leert en die hem kunnen ondersteunen bij het leerproces. Ze hebben een positieve invloed op het leerproces en helpen om taken tot een goed einde te brengen.

De geheugenstrategieën die door de docenten werden benoemd zijn de leerstof herhalen, verbanden leggen, een klank/woord koppelen aan een afbeelding en de situatie onthouden waarin een woord gebruikt wordt. De meest gebruikte cognitieve strategieën zijn volgens de docenten notities schrijven, boodschappen schrijven, Nederlandstalige programma's bekijken, lezen voor het plezier, gesprekken voeren, patronen zoeken in de taal en samenvattingen maken. Voor de compensatiestrategieën benoemen ze gokken naar de betekenis, met name tijdens luister- en lees oefeningen en voor het lagere taalniveau gebruik maken van gebaren. Op metacognitief niveau wordt zoveel mogelijk Nederlands spreken genoemd en aandachtig luisteren, naast fouten opmerken en hierover reflecteren. Vragen stellen en vragen om trager te spreken worden genoemd als sociale strategieën, maar de docenten benoemen geen enkele affectieve strategie als meest gebruikt.

Wanneer de docenten worden gevraagd naar de minst gebruikte strategieën, wordt in de categorie geheugenstrategieën het aanleggen van woordenlijsten, rijmen, de taal te spreken zoals mensen die in België geboren zijn en voor de lagere niveaugroepen herhalen van de leerstof genoemd. Binnen de cognitieve strategieën benoemen ze oefenen op uitspraak. Woordenlijsten aanleggen en samenvattingen maken wordt enkel gedaan als dat moet van de docent. De compensatiestrategieën die worden ingeschat als minst gebruikt, zijn nieuwe woorden verzinnen als ze de juiste woorden in het Nederlands niet weten en lezen zonder alle woorden op te zoeken. Als reden hiervoor wordt door een docent aangegeven dat de studenten het gevoel hebben dat ze alle woorden moeten kennen. Wat betreft de metacognitieve strategieën wordt aangegeven dat studenten niet vaak plannen, zeker in de minder taalvaardige groepen en dat enkel studenten in de hogere niveaugroepen zelf manieren zoeken om de taal te verbeteren. Algemeen stellen studenten zichzelf weinig doelen, buiten de doelen die in de klas worden aangeboden. Bij de minst gebruikte strategieën worden geen sociale strategieën vermeld, wel affectieve. Studenten schrijven hun gevoelens niet neer in een taaldagboek. Deze strategie is hen niet bekend. Er wordt door een paar docenten gesteld dat er globaal gezien weinig aandacht is voor wat de student voelt tijdens het leren van de taal.

Wanneer het gaat over verschillen tussen de niveaugroepen met betrekking tot het inzetten van de strategieën, geven de docenten aan dat volgens hen minder taalvaardige studenten wel strategieën gebruiken, maar minder vaak en dat ze zich er minder van bewust zijn. In lagere niveaugroepen gebruiken de studenten vaker strategieën als die naar hun gevoel meteen resultaat opleveren. Ze zetten strategieën in die niet van hen vragen dat ze dieper over de taal nadenken, terwijl studenten in hogere niveaugroepen dat wel doen. Voor studenten in lagere niveaugroepen is dat minder belangrijk. Ze maken meer gebruik van gebaren en afbeeldingen en hechten minder waarde aan de context en de situatie waarin woorden gebruikt kunnen worden. Studenten in hogere niveaugroepen hebben meer schoolse vaardigheden of zijn daar sneller vaardiger in. Ze zijn meer gericht op het bereiken van resultaat en dat ze zich bewust zijn van het feit dat het inzetten van strategieën hen helpt om die taalvaardigheid nog

verder te ontwikkelen. Door enkele docenten wordt vermeld dat elke student individuele voorkeuren heeft voor bepaalde leerstrategieën die hen op weg helpen in het leerproces en dat het daarom belangrijk is om er als docent zoveel mogelijk aan te reiken. Hierbij wordt gezegd dat het inzetten van bepaalde leerstrategieën niet niveaugebonden is, het is eerder afhankelijk van de leerstijl van elk individu en van de strategieën die ze kennen.

Hoe waardevol een strategie is, hangt volgens een derde van de bevroagde de docenten vooral af van het individu. Iedereen heeft zijn eigen manier van leren. Er zijn daarom geen leerstrategieën die meer waardevol zijn dan andere, er zijn wel strategieën die meer effectief kunnen zijn dan andere als ze goed worden toegepast. Leerstrategieën die spontaan worden toegepast zijn gemakkelijker om op voort te bouwen. Strategieën die specifiek worden benoemd zijn leerstrategieën die ervoor zorgen dat studenten weten waar ze staan in hun leerproces en hoe ze hun leerwinst kunnen vergroten en strategieën die studenten inzicht bieden in de systematiek van de taal. Verbanden leggen tussen wat ze weten en nieuwe kennis. Door kennis met elkaar te verbinden en kennis te verbinden met vaardigheden zal de student de leerstof beter onthouden. Herhalen wat ze in de klas leren: studenten uit hogere niveaugroepen leren en onthouden vaak heel veel uit de les, terwijl studenten uit lagere niveaugroepen meer tijd en herhaling nodig hebben. Ze moeten de vaardigheid ontwikkelen om niet alleen in de klas, maar ook buiten de klas de leerstof te herhalen. Studenten die vragen stellen in het Nederlands dragen vaak ook erg specifieke zaken aan in verband met de taal. Ze leren op deze manier bij over de structuur en zetten de taal eveneens functioneel in. Verder worden het in gesprek gaan met Nederlandstaligen en met elkaar, strategieën die functioneel taalgebruik ondersteunen vaak benoemd als waardevol. Die laatste zijn strategieën zoals lezen voor plezier, mensen opzoeken die Nederlands spreken, berichten schrijven, televisie kijken, vragen om trager te spreken en de link leggen tussen het woord en de situatie waarin het wordt gebruikt. Naast de genoemde strategieën uit de SILL-vragenlijst, benoemen de docenten ook het aanbieden van herhalingsoefeningen in de klas, ICT-gebonden strategieën, het opzoeken van een Nederlandstalige omgeving om te studeren als waardevolle en effectieve strategieën.

Op de vraag wat het moeilijkste aspect is aan Nederlands leren worden een aantal aspecten vernoemd die in verband kunnen worden gebracht met het inzetten van bepaalde leerstrategieën. Zo is het arriveren in een nieuw land voor veel studenten een situatie die grote aanpassing vraagt. Ze zijn nog niet voldoende gefocust op het leren van de taal en vermijden situaties waarin ze buiten de school ook Nederlands moeten spreken. De intensiteit van het Nederlands leren is hoog. Studenten leren de hele week elke dag Nederlands en er is weinig tijd voor andere zaken. Dat kan op de studenten drukken en gevolgen hebben voor hun motivatie. Ook moeten studenten bepaalde grenzen doorbreken voor ze zonder angst Nederlands durven toepassen en zeker durven zijn van hun boodschap. De Nederlandse taal zit vol uitzonderingen. Studenten ondervinden moeilijkheden om er een systematiek in te ontdekken

en dit in alle vaardigheden correct toe te passen. Voor veel studenten is het moeilijk om te accepteren dat fouten maken mag en dat Nederlands leren betekent dat je een leerproces doormaakt.

Tussen de docenten bestaat er verdeeldheid wat betreft de vraag of factoren als nationaliteit, geslacht en leeftijd leerstrategieën kunnen beïnvloeden. Ongeveer de helft van de docenten denkt dat deze factoren geen of weinig invloed hebben. Dit komt doordat ze grote variatie zien in de klasgroepen. In elke niveaunklas zitten jongere en oudere studenten bij elkaar, jongens en meisjes en erg veel nationaliteiten. Voor de geringe verschillen die er wel kunnen zijn, wordt gezegd dat studenten die trainen in het gebruik van leerstrategieën die effecten grotendeels kunnen tenietdoen. Verschillen in taalvaardigheid hebben eerder te maken met het taalgevoel van de studenten, intelligentie en de schoolse achtergrond. Andere docenten geven aan dat meisjes harder studeren dan jongens en meer strategieën gebruiken. Wat betreft leeftijd wordt er enerzijds gedacht dat hoe ouder de student, hoe meer inzicht hij ontwikkelt in wat werkt en wat niet werkt voor hem en anderzijds dat jongere studenten sneller leren en meer strategieën inzetten. Nationaliteit wordt door de docenten niet als een beïnvloedende factor gezien, het schoolverleden en het schoolsysteem wel, al zien ze ook studenten in een klas met een hoog taalniveau die weinig naar school zijn geweest of thuis les hebben gekregen. Het aanpassingsvermogen van de student is belangrijk. Sommige studenten vinden snel hun plaats in het schoolsysteem, voor anderen verloopt dat moeilijker. In veel landen wordt nog klassiek gedoceerd of zelfs gedrild en voor studenten afkomstig uit dat soort systeem is de manier van lesgeven niet vertrouwd. In OKAN wordt gefocust op vaardigheden, kennis is daar onderdeel van, maar staat niet centraal.

Conclusie en discussie

De aanleiding voor dit onderzoek werd gevormd door het gegeven dat er slechts weinig onderzoek is gebeurd naar de taalleerstrategieën die anderstalige studenten Nederlands gebruiken. Aansluitend bij onderzoek uitgevoerd bij ESL- en EFL-studenten was het interessant om inzicht te bekomen in de mate waarin studenten uit verschillende niveaugroepen taalleerstrategieën hanteren en na te gaan hoe bewust docenten zijn van het gebruik en het inzetten van de strategieën. Het antwoord op de centrale vraag van dit onderzoek, welke leerstrategieën door anderstalige studenten Nederlands worden ingezet, wordt gegeven aan de hand van de antwoorden op de deelvragen.

Uit de analyse van de verzamelde data is gebleken dat de hypothese dat studenten uit lagere niveaugroepen andere en/of minder (taal-) leerstrategieën inzetten dan studenten uit hogere niveaugroepen en dat studenten uit hogere niveaugroepen frequenter leerstrategieën inzetten, slechts deels waar is. Ze gebruiken verhoudingsgewijs dezelfde soort strategieën, maar in een lagere niveaugroep gebruiken ze die minder frequent. De hypothese dat ze vooral communicatieve leerstrategieën aanbrengen in de niveaugroepen is bevestigd. Verder is gebleken dat de docenten in het instituut een positieve houding hebben tegenover leerstrategieën die evenwel onderhevig is aan enkele beperkingen. Daarnaast is de hypothese dat docenten zich onvoldoende bewust zijn van de strategieën die de studenten inzetten en er onvoldoende kennis over hebben deels bevestigd. De percepties van docenten corresponderen immers slechts gedeeltelijk met het gebruik van de leerstrategieën door de studenten.

Taalleerstrategieën in de verschillende niveaugroepen

Overall was er geen verschil tussen beide niveaugroepen in hun strategiegebruik, blijkend uit de niet significante interactie tussen categorie en niveau. Dit stemt niet overeen met de bevindingen van Magogwe & Oliver (2007) en Khalil (2005) die concludeerden dat studenten uit hogere niveaugroepen meer en andere strategieën gebruiken dan studenten uit lagere niveaugroepen. Wel is gevonden dat studenten uit beide niveaugroepen, wanneer gekeken werd naar het gemiddelde, het meest gebruik maken van sociale strategieën, en metacognitieve strategieën. Er is slechts een klein verschil in de volgorde van gebruik. Zowel studenten met een laag taalvaardigheidsniveau als een hoog taalvaardigheidsniveau scoren gemiddeld het hoogst op sociale strategieën (F), gevolgd door metacognitieve strategieën (D). Dit sluit aan bij de resultaten van Wu (2008), die eveneens een hoge score vaststelde voor deze categorieën. In dit onderzoek kon echter hetzelfde gebruik worden vastgesteld voor de lage niveaugroep. Voor de lagere niveaugroep komen de cognitieve strategieën (B) op de derde plaats en geheugenstrategieën (A) op de vierde. Bij de hogere niveaugroep is het omgekeerd. De volgorde wordt voor beide groepen vervolledigd door compensatiestrategieën (C) en als laatste

affectieve strategieën (E). Het mindere gebruik van affectieve strategieën door de hogere niveaugroep wijkt af van de conclusie van Radwan (2011) die een hoog gebruik van deze strategieën vaststelde bij hogere niveaugroepen en een lager gebruik bij lage niveaugroepen. Geheugenstrategieën worden door de lage niveaugroep regelmatig gebruikt dan onderzoek van Habók en Magyar (2018) uitwees.

Uit de resultaten bleek dat er een significant verschil is in de mate waarin de hogere en lagere niveaugroep de strategieën inzet, zoals ook Oxford en Green (1995) aangaven. De hogere niveaugroep zet frequenter strategieën in dan de lagere niveaugroep. Voor een correct beeld werd eveneens gekeken naar het verschil tussen de gemiddelden van de verschillende categorieën per niveau. De hogere niveaugroep scoorde hier gemiddeld steeds hoger en dit verschil per categorie bleek significant te zijn. Er bleek echter verhoudingsgewijs geen verschil te zijn tussen het gebruik van de verschillende categorieën door de verschillende niveaugroepen.

Wanneer naar de volledige vragenlijst gekeken werd, viel op dat beide niveaugroepen nagenoeg dezelfde strategieën vaak en weinig toepassen. Dit is in tegenstelling tot de eerder aangehaalde resultaten van Magogwe & Oliver (2007) en Khalil (2005). Strategieën die binnen de opsomming van de meest gebruikte items bij de niveaugroepen buiten de eerste vijf vallen bij de andere niveaugroep staan nog steeds hoog gerangschikt. Ook van de strategieën die niet in het rijtje van de vijf minst gebruikte strategieën staan bij de andere niveaugroep, zijnde B16 bij de laagste niveaugroep en A3 bij de hogere niveaugroep, werd vastgelegd dat ze laag scoorden bij de andere groep. Opnieuw bevestigde analyse hier dat er een significante correlatie is tussen de frequent ingezette items en de niveaugroep van de student. Studenten uit de hogere niveaugroepen zetten de strategieën vaker in.

Voor de vraag welke leerstrategieën worden ingezet door anderstalige studenten Nederlands in verschillende niveaugroepen sloten de verwachtingen slechts deels aan bij de resultaten van de analyse. Voor de hypothese dat studenten uit lagere niveaugroepen andere en/of minder (taal-) leerstrategieën inzetten dan studenten uit hogere niveaugroepen en dat studenten uit hogere niveaugroepen frequenter leerstrategieën inzetten, leidde de analyse tot de conclusie dat hoe hoger het niveau van de taalstudent, hoe frequenter de strategieën worden ingezet, maar dat er echter geen noemenswaardige verschillen zijn wat betreft het soort strategie dat wordt toegepast.

Implementatie van taalleerstrategieën door docenten

Uit de antwoorden van de docenten bleek dat er nood is aan een sterkere integratie van de taalleerstrategieën op een gestructureerde, integratieve manier, waarbij het bewustzijn van de studenten van de strategieën moet worden aangewakkerd. Er wordt aangenomen dat studenten de taal gemakkelijker verwerven wanneer ze zich bewust zijn van de strategieën die ze inzetten (Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006). Dit kan alleen wanneer de docenten zich ook bewust zijn van de diverse strategieën, ze actief aanbrengen en benoemen, want de percepties van docenten kunnen de effectiviteit van het

taalleerproces beïnvloeden (Cephe & Yalcin, 2015). Hierbij vonden ze eveneens oog voor variatie en differentiatie belangrijk.

Uit de bevraging is eveneens gebleken dat de docenten algemeen een positieve houding hebben tegenover het gebruik van taalleerstrategieën in de klas, maar dat er slechts een beperkt aantal strategieën actief wordt aangebracht. Zoals de hypothese veronderstelde bieden de docenten vooral communicatieve leerstrategieën aan die aansluiten bij het soort taalonderwijs dat vaardigheden centraal stelt, en nadruk legt op spreken luisteren, lezen en schrijven. Het aanbieden van communicatieve strategieën blijkt eveneens uit onderzoek van Brown (2009). Evenals uit onderzoek van Wong (2010) bleek, werd er hier ook belang gehecht aan strategieën als vragen stellen, herhalen, de eigen fouten onderzoeken en samenvatten.

Verschillen tussen de strategieën die in de hoge en lage niveaugroep worden aangebracht waren volgens de respondenten vooral te wijten aan het feit dat studenten uit lagere niveaugroepen meer tijd nodig hebben om zich een strategie eigen te maken en meer nood hebben aan herhaling van de strategieën. Opvallend was dat strategieën A5 en E43 door de docenten nooit werden aangebracht in de klas en dat de studenten in hun vragenlijst deze strategieën eveneens op de laatste plaats wat betreft gebruik zetten.

Binnen de school werd er door de docenten weinig tot geen aandacht besteed aan de affectieve en sociale strategieën. Dit werd aangemerkt als een werkpunt, want zoals één docent het aangaf: “te weinig aandacht voor affectieve en sociale strategieën kan leiden tot demotivatie en isolatie binnen de maatschappij.”

Percepties van docenten NT2 over taalleerstrategieën

Verwacht werd dat uit het onderzoek naar voren zou komen dat docenten zich onvoldoende bewust zijn van de strategieën die de studenten inzetten en er onvoldoende kennis over hebben. Uit de analyse is gebleken dat deze hypothese deels bevestigd wordt op basis van de data-analyse en de interviews met de docenten, want de percepties van docenten over leerstrategieën corresponderen slechts gedeeltelijk met het gebruik van leerstrategieën door de studenten. Toch is het belangrijk dat ze zich hiervan bewust zijn om het zelfvertrouwen, de motivatie en het zelfbewustzijn van de studenten te helpen ontwikkelen (Nor Hidayah & Noor Mala, 2010).

De docenten werd gevraagd een definitie te geven van taalleerstrategieën. Ze gingen hierbij uit van een gelijkaardige definitie als die gehanteerd werd voor het uitvoeren van de studie en beschouwen taalleerstrategieën als manieren om te leren en het leren te ondersteunen. Ze vernoemden hier echter niet bij dat het om doelgerichte acties gaat (Oxford, 2011a) en dat die ook gericht kunnen zijn op het verbeteren van de taalbeheersing of het verbeteren van de efficiëntie en effectiviteit van het leren.

Bij het geven van voorbeelden van de meest gebruikte strategieën haalden ze items aan uit alle categorieën, behalve de affectieve strategieën. Uit de analyse van de interviews bleek echter dat ze hier zelf weinig aandacht aan besteden en dit als een tekortkoming beschouwen. Hoewel binnen OKAN de nadruk ligt op communicatieve taalvaardigheid binnen authentieke contexten hechten de docenten, in overeenstemming met Amiryousefi (2015) ook belang aan taalstructurele aspecten. Ze gaven aan dat woordenschatlijsten aanleggen en herhalen als belangrijk worden beschouwd, maar dat deze strategieën volgens hen het minst worden gebruikt. Ook lezen zonder alle woorden op te zoeken en plannen zijn strategieën die volgens hen vooral in de lagere niveaugroep weinig worden gebruikt.

De perceptie van de docenten dat studenten uit lagere niveaugroepen minder frequent strategieën inzetten sluit aan bij resultaten van de analyse van de resultaten uit de afgenomen vragenlijst bij de studenten. De docenten ervaren dat studenten uit de lagere niveaugroepen zich minder bewust zijn van de strategieën die ze inzetten en vooral strategieën gebruiken die onmiddellijk resultaat opleveren bij het uitvoeren van een taak. Ze geven aan dat de hogere frequentie bij studenten uit een hogere niveaugroep te wijten is aan betere schoolse vaardigheden en het dieper nadenken over taal en taalgebruik.

Alle taalleerstrategieën werden beschouwd als waardevol, maar de effectiviteit hangt af van het individu en de manier waarop die de strategie toepast. In de vragenlijst werd dan ook de meerderheid van de strategieën als effectief gepercipieerd. Strategieën die hier wat betreft gepercipieerde effectiviteit een mindere score kregen toebedeeld (A5, C28, A9, E44, E43) werden door de studenten uit beide niveaugroepen aangemerkt als minder vaak gebruikt, met uitzondering van C28 die een middenpositie bekleedt. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Sen en Sen (2012) waar een grote gelijkenis was tussen het ingeschatte gebruik van de strategieën en de door de studenten geprefereerde strategieën.

Wanneer de gepercipieerde effectiviteitsscore van de docenten vergeleken wordt met het gemiddelde gebruik van de categorieën valt op dat zowel de docenten als de studenten sociale strategieën op de eerste plaats hebben staan. Studenten passen deze strategieën dus het vaakst toe en de docenten denken dat de effectiviteit van deze categorie hoog ligt. Sociale strategieën worden volgens de docenten nochtans vaak vermeden door nieuwkomers, zo zeggen ze dat een voltijds taalbad zorgt voor druk en het voor bepaalde studenten moeilijk is om te aanvaarden dat leren een proces is en geen instant succeservaring. Deze perceptie is mogelijk een oorzaak van het verwaarlozen van de sociale en affectieve strategieën door de docenten, ondanks de hoge ingeschatte effectiviteit. Cognitieve strategieën die door de docenten eveneens als erg effectief worden beschouwd worden door beide niveaugroepen echter minder frequent ingezet. Affectieve strategieën worden zowel door de docenten als het minst effectief gepercipieerd als door de studenten het minst frequent ingezet. Hoewel Hu en Tian (2011) concludeerden dat de percepties van docenten over leerstrategieën corresponderen met het gebruik van leerstrategieën door de studenten, sluiten deze resultaten eerder aan bij Griffiths (2007). Die

stelde geen volledige overeenkomst vast tussen de percepties van de docenten en het inzetten van de strategieën door de studenten, maar kon wel voldoende gelijkenissen aantonen. Uit de analyse van de interviews bleek wel dat docenten vinden dat er meer aandacht aan affectieve strategieën besteed mag worden om het welbevinden van de studenten te verhogen en demotivatie te voorkomen.

Uit de gegevens van de vragenlijst is gebleken dat de meeste taalleerstrategieën door de docenten worden gepercipieerd als vooral gebruikt door beide groepen. De strategieën die door een duidelijke meerderheid van de docenten ingeschat worden als vooral gebruikt door de hogere niveaugroep beperken zich tot een viertal en vergen een zeker inzicht in de manier waarop de taal verwerkt kan worden. Voor de strategieën die door een duidelijke meerderheid van de docenten ingeschat worden als vooral gebruikt door de lagere niveaugroep kunnen slechts twee strategieën duidelijk aangemerkt worden en die doen een beroep op non-verbale communicatie (gebaren) en klankverbinding (rijm). Dat de groep docenten een bepaalde strategie inschat als vooral gebruikt door een bepaalde niveaugroep, betekent niet dat de studenten uit die niveaugroep er ook werkelijk gebruik van maken (Griffiths, 2007). Doordat de docenten de frequentie van het gebruik van de strategieën niet ingeschat hebben, valt hier wat dat betreft geen conclusie aan te verbinden.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Uit de resultaten blijkt dat een aantal taalleerstrategieën in mindere mate gebruikt wordt door de studenten en dat ook de docenten bepaalde categorieën minder aandacht schenken tijdens het lesgebeuren. Het is daarom aan te bevelen dat de onderwijsinstelling de studenten een zo breed mogelijk gamma aan taalleerstrategieën aanbiedt en bij de implementatie van de strategieën in het lesprogramma minder vaak gebruikte strategieën onder de aandacht brengt en actief aanbrengt om de slaagkansen van OKAN-studenten in het regulier onderwijs en hun taalvaardigheid te verhogen. Het aanleren van de juiste leerstrategieën, leidt immers tot effectiever leren (Cano de Araújo, 2009)

Belangrijk hierbij is dat ook de docenten zich bewust zijn van het brede scala aan taalleerstrategieën, zich hierover voldoende bijscholen en actief aan de slag gaan met leerstrategieën waar ze zelf doorgaans minder aandacht aan schenken of minder vertrouwd mee zijn, bijvoorbeeld het zelfvertrouwen, de motivatie en het zelfbewustzijn van de studenten in sociale en affectieve context te ontwikkelen. Studenten bezitten een set strategieën gebaseerd op de eigen achtergrond, mogelijkheden en vaardigheden (Al-Hebaishi, 2012), het is aan de docent om die set actief te helpen uitbreiden.

Ook in de lagere niveaugroepen moeten ze, ondanks de nood aan herhaling en het tragere tempo van de studenten, een zo groot mogelijke variatie aanbieden. Bovendien is het aangewezen om de frequentie waarmee de strategieën worden aangeboden in de lagere niveaugroepen te verhogen, zodat de studenten de strategieën leren kennen en onder de knie krijgen, wat een positief effect kan hebben op het leerproces en dit kan versnellen.

Beperkingen

De grootste beperking van dit onderzoek was dat het slechts is uitgevoerd bij één OKAN-school in plaats van meerdere scholen. Hierdoor moet er enigszins voorzichtig worden omgesprongen met conclusies aangaande de volledige OKAN-populatie in Vlaanderen, vooral vanwege de grootstedelijke context en de heersende taalproblematiek in Brussel. Op vraag van Instituut Anneessens-Funck is het onderzoek echter enkel uitgevoerd bij de op de eigen school aanwezige populatie en niet breder uitgevoerd. Op basis van de verscheidenheid aan leeftijden, nationaliteiten en onderwijsachtergronden van de studenten, valt het echter wel te verdedigen dat de groep participanten representatief is voor andere OKAN-scholen.

In dit onderzoek is er eveneens niet expliciet gekeken naar andere factoren buiten het taalniveau van de studenten die invloed kunnen hebben op het inzetten van de taalleerstrategieën uit de SILL. De docenten zijn in de interviews wel gevraagd naar hun perceptie, maar er is geen aparte analyse gebeurd met het oog op nationaliteit, leeftijd, eerdere schoolloopbaan of geslacht.

Verder was dit onderzoek deels onderworpen aan de prioriteiten en beperkingen die de school aan het onderzoek stelde: het afnemen van de SILL bij de studenten en een bevraging bij de docenten naar hun percepties over leerstrategieën. Door het krappe tijdsbestek waarin de vragenlijsten moesten worden afgenomen was er vanwege de planlast van de docenten geen ruimte ook de docenten te bevragen over de percepties in verband met de mate waarin de studenten de leerstrategieën inzetten. Dit bemoeilijkte het vergelijken van de resultaten tussen de twee groepen.

Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Dit onderzoek belicht enerzijds de mate waarin de verschillende taalleerstrategieën worden ingezet door de studenten en anderzijds de percepties van docenten over deze taalleerstrategieën. De prioriteiten zijn bepaald in samenspraak met de onderwijsinstelling waar het onderzoek werd uitgevoerd. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is het toetsen van de hypothese dat de door de studenten gebruikte taalleerdoelstellingen overeenkomen met het door de docenten gepercipieerde gebruik. Binnen dit onderzoek lag de nadruk van het docentengedeelte op percepties over wat leerstrategieën zijn, ingeschatte effectiviteit en het gebruik binnen de verschillende niveaus, maar niet op de mate waarin de docenten het eigenlijke gebruik inschatten. Het ligt voor de hand dat ook de docenten ondervraagd worden over de mate waarin elke taalleerstrategie binnen elk niveau toegepast wordt door de studenten.

Verdere aanbevelingen strekken zich uit naar de invloed die factoren als leeftijd, geslacht, nationaliteit, schoolloopbaan en moedertaal hebben op het inzetten van taalleerstrategieën en het taalniveau van de student. Tevens zou het huidige onderzoek uitgebreid kunnen worden naar andere OKAN-scholen en kan indien de gegevens voor handen zijn een onderscheid gemaakt worden tussen OKAN-scholen in een grootstedelijke context en die in kleinere gemeenten.

Ook schept vervolgonderzoek de mogelijkheid om gegevens met betrekking tot het leren van Nederlands als tweede taal af te zetten tegen gelijkaardige onderzoeken die zich richten op onder andere Engels als tweede taal. De studies waarin de SILL werd afgenomen in een ESL- en EFL- context zijn immers talrijk.

Door verder onderzoek kunnen de taalleerstrategieën beter in het lesprogramma geïntegreerd worden, waardoor het taalonderwijs en het leerproces verbeterd kunnen worden. De inzichten uit verder onderzoek kunnen worden gebruikt om het leren efficiënter te laten verlopen en te trachten de kloof tussen lage en hoge niveaugroepen te verkleinen.

Referenties

- Alderson C. (1992). *Validating questionnaires*. Centre for Research in Language Education. Lancaster: Lancaster University.
- Al-Hebaishi, S. M. (2012). Investigating the Relationships between Learning Styles, Strategies and the Academic Performance of Saudi English Majors. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(8), 510-519.
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal* 6(2).
- Amiryousefi, M. (2015). Iranian EFL learners' and teachers' beliefs about the usefulness of vocabulary learning strategies. *SAGE Open*, 5(2), 1-10.
- Ardasheva, Y., & Tretter, T. (2012). Perceptions and use of language learning strategies among ESL teachers and ELLs. *TESOL Journal*, 3(4), 552-585.
- August, D., Beck, I. L., Calderón, M., Francis, D. J., Lesaux, N. K., & Shanahan, T. (2008). Instruction and professional development. In D. August & T. Shanahan (Eds.). *Developing reading and writing in second-language learners* (pp. 131-250). New York: Routledge; Washington, DC: Center for Applied Linguistics; Newark, DE: International Reading Association.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beck, L., McKeown, M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Bialystok, E., & Frolich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal*, 62, 327-366.
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, (93)1, 46-60.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning & teaching*. (5th Eds.). Pearson: Longman.
- Cano De Araúz, O. (2009). Language learning strategies and its implications for second language teaching. *Revista de Lenguas Modernas*, 11, 399-411. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cephe, P. T., & Yalcin, C. G. (2015). Beliefs about foreign language learning: The effects of teacher beliefs on learner beliefs. *Anthropologist*, 19(1), 167-173.

- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1): 14-26.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. V. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report*. Rosslyn, VA: Interstate Research Associates.
- Chang, C. (2011). Language Learning strategies profile of University Foreign Language Majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 201-215.
- Chang, J. W., Lee, M. J., Su, C. Y., & Wang, T. I. (2016). Effects of using self-explanation on a web-based Chinese sentence-learning system. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 44-63. Opgehaald op 17 juli 2018 via: <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1241806>
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York. Newbury House.
- Cohen, A. (2003). *Strategy training for second language learners*. Opgehaald op 6 januari 2018 via: <http://www.cal.org/resources/digest/0302cohen.html>
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510–516.
- Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (pp.1-29). New York: Academic 4 Press.
- Dansereau, D. F., Long, G. L., McDonald, B. A., & Actkinson, T. R. (1975). *Learning strategy inventory development and assessment*. Brooks Air Force Base, TX: Air Force Human Resources Laboratory.
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A. S. , & Kostons, D. D. N. M. (2013). *Effective Strategies for Self-Regulated Learning: A Meta-Analysis*. Groningen, NL: GION/RUG.
- Dörnyei, Zoltán. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in Second language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers: New Jersey.
- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. In R. L. Oxford (ed.), *Language learning strategies around the world: Cross: cultural perspectives* (pp.17-18). Minoa: University of Hawaii Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Fazarro, D., & Martin, B. (2004). *Comparison of learning style preferences of agriculture, human sciences, and industrial technology students at a historically black university*. The Workforce Education Forum. Opgehaald op 30 januari 2018 via: <http://voc.ed.psu.edu/projects/publications/books/Fall2004/index.html>.

- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Ghobadi M. S., & Khodadady, E. (2011). Investigating university students' beliefs about language learning. *RELC Journal*, 42(3), 290-304.
- Goossens, G. (2003). Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren: een experiment bij 11/12-jarige NT1- en NT2-leerders. *Toegepaste TaalWetenschap in Artikelen*, 70. 65-78.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2): 261-297.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions'. *ELT Journal* 61(2).
- Griffiths, C., & Parr, J. (2001). Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal* 55(3).
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8. Online publication. Opgehaald op 10 juli 2018 via: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02358/full>
- Hu, B., & Tian, L. (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies? *System*, 40(2), 237-254.
- Hulstijn, J. H., & De Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Longman.
- Jones, L., & Plass, J. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86, 546-561.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Lai, Y. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *Tesol Quarterly*, 43(2), 255-280.

- LoCastro V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 409-414.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). NY: Newbury House.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90(3). 320–337.
- Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: a study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Mizutani, S., & Dallow, T. (2013). Does ethnicity influence the choice of language learning strategies?: A case study in New Zealand. In M. Hobbs & K. Doffs (Eds.), *ILAC Selections: Autonomy in a Networked World*, 5th Independent Learning Association Conference 2012. Independent Learning Association: Christchurch, New Zealand.
- Mohammadi, H., & Alizadeh, K. (2014). An investigation of reliability and validity of strategy inventory for language learning among Iranian university students. *International Journal of English Language Teaching*, 1, 53-63.
- Naiman, N., Frolich, M., & Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESOL Talk*, 5(1), 58-75.
- Nor Hidayah, R., & Noor Mala, I. (2010). *A Comparative Study On The Learning Styles of Second Year Education (Living Skills) Students And The Teaching Styles Of Their Lecturers*. Opgehaald op 6 januari 2018 via: http://eprints.utm.my/11028/1/A_Comparative_Study_On_The_Learning_Styles_Of_Sec_ond_Year_Education.pdf
- O'Malley, J. M. (1984). *The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language*. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Houston, TX.
- O'Malley, J. M., & Chamot A. U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Kupper, L., (1985) Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., & Kupper, L. (1983). *Learning strategies used by high school students in learning English as a second language*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates, Inc.
- Oxford, R.L. (1986). *Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning*. Alexandria, Virginia: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

- Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning strategies: A Synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2). 235 – 247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7, 25-45.
- Oxford, R. L. (2001). “Language learning strategies” in R. Carter & D. Nunan. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.166-172). UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2011a). Research timeline: Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44, 167–180.
- Oxford, R. L. (2011b). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System* 23, 1-23.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign language annals*, 30(2), 211-221.
- Park, G. (2011). The validation process of the SILL: a confirmatory factor analysis. *English Language Teaching*, 4(4), 21-27.
- Politzer, R. (1983) An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54-65.
- Purpura, J. (1999). Learner characteristics and L2 test performance. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research* , (pp. 61-63). Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1). 114 – 163.
- Robson, G., & Midorikawa, K. (2001). How reliable and valid is the Japanese version of the strategy inventory for language learning. *JALT Journal*, 21, 202–226.
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: throwing language

- learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2009). Interaction research in second/foreign language classrooms. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction in second language acquisition* (pp. 157-175). London: Taylor and Francis.
- Sen, H., & Sen, M. (2012). *A comparison of EFL teachers' perceptions of language learning strategies (LLS) and learners' reported use of LLS in their English language classes*. Procedia, Open access under CC BY-NC-ND license.
- Stewner-Manzanares, G., Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper, L., & Russo, R. P. (1983). *A teacher's guide for using learning strategies in acquiring English as a second language*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research NAssociates, Inc.
- Tillema, H.H. (2000). Belief change toward self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 576-591.
- Tseng W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47(4), 589 – 636.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Hout-Wolters, B. (2009). Leerstrategieën meten: soorten meetmethoden en hun bruikbaarheid in onderwijs en onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 86(2), 103 -110.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). Early theories in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vibulphol, J. (2004). *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Vlaamse Overheid. (2006). *Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in de onthaalklas*

voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten. Opgehaald op 1 juni 2018 via: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/okan/ontwikkelingsdoelenOkan.pdf>

- Vlaamse Overheid. (2006). *Anderstalige Nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs*. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten. Opgehaald op 1 juni 2018 via: http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/Anderstalige_nieuwkomers_SO_20180322.pdf.
- Weinstein, C. E. (1978). Elaboration skills as a learning strategy. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press, 31-55.
- Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1994). Learning strategies: teaching and testing for. In T. Husén en T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 3335–40.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Cascallar, E. C. (1984). *The Learning and Study Strategy Inventory (LASSI): Initial design and development*. Alexandria, VA: Army Research Institute.
- Wenden, A. 1987. Conceptual background and utility. In Wenden, Anita en Joan Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. 3-14. University Press: Cambridge
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wijgh, I. (1996). *Gespreksvaardigheid in de vreemde taal. Begripsbepaling en toetsing*. Utrecht: Elinkwijk B.V.
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL J.* 10, 75–95.
- Won, M. (2008). *The effects of vocabulary instruction on English language learners: A meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Lubbock, TX.
- Wong, M. S. (2010). Beliefs about language learning: A study of Malaysian pre-service teachers. *RELC Journal*, 41(2), 123-136.
- Zhao, N. (2009). Metacognitive strategy training and vocabulary learning of Chinese college students. *English Language Teaching*, 2, 123-129.

Bijlagen

Bijlage 1 - SILL

Leerstrategieën voor het leren van een vreemde taal

Algemene gegevens

Klas: _____ Leeftijd: _____

Land: _____ jongen / meisje

Aantal jaar naar school geweest in thuisland? _____

Naar welke school ga je volgend jaar? _____

Wat wil je studeren? A-stroom / B- stroom - ASO / TSO / BSO

- 1: Dit doe ik nooit of bijna nooit.**
- 2: Dit doe ik af en toe.**
- 3: Dit doe ik soms (50% van de tijd).**
- 4: Dit doe ik meestal (veel/vaak).**
- 5: Dit doe ik altijd of bijna altijd.**

DEEL A

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ik leg verbanden tussen wat ik al weet en nieuwe dingen die ik leer in het Nederlands. | | | | | |
| 2. Ik gebruik nieuwe Nederlandse woorden in een zin, zodat ik ze kan onthouden. | | | | | |
| 3. Ik verbind de klank van een nieuw Nederlands woord aan een afbeelding of tekening van het woord, zodat ik het woord kan onthouden. | | | | | |
| 4. Ik onthoud een nieuw Nederlands woord door de situatie te onthouden waarin het woord kan worden gebruikt. | | | | | |
| 5. Ik onthoud een nieuw woord door te rijmen. | | | | | |
| 6. Ik gebruik kaartjes (korte woordenlijsten) om de nieuwe woorden te onthouden. | | | | | |
| 7. Ik beeld nieuwe woorden uit. Ik gebruik gebaren om nieuwe woorden te onthouden. | | | | | |
| 8. Ik herhaal wat ik in de klas leer vaak thuis. | | | | | |
| 9. Ik onthoud nieuwe woorden door hun plaats op bijvoorbeeld het bord of in mijn boek te onthouden. | | | | | |

DEEL B

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. Ik zeg of ik schrijf nieuwe woorden vaak. | | | | | |
| 11. Ik probeer de taal te spreken zoals mensen die in België geboren zijn. | | | | | |
| 12. Ik oefen de klanken en de uitspraak van de taal. | | | | | |
| 13. Ik gebruik de woorden die ik ken op verschillende manieren. | | | | | |
| 14. Ik begin gesprekken in het Nederlands. | | | | | |
| 15. Ik bekijk Nederlandstalige tv-programma's of kijk naar Nederlandstalige films. | | | | | |
| 16. Ik lees voor mijn plezier in het Nederlands. | | | | | |
| 17. Ik maak notities, schrijf boodschappen, e-mails, brieven en verslagen in het Nederlands. | | | | | |
| 18. Als ik een tekst in het Nederlands lees doe ik dat eerst een keer snel en dan begin ik opnieuw om de tekst nauwkeurig te lezen. | | | | | |
| 19. Ik zoek woorden in mijn eigen taal die lijken op de nieuwe Nederlandse woorden of me eraan doen denken. | | | | | |
| 20. Ik zoek patronen (zoals spellings- en grammaticaregels) in het Nederlands. | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 21. Ik vind de betekenis van een nieuw woord door het te verdelen in stukken die ik begrijp. | | | | | |
| 22. Ik probeer NIET om een tekst woord voor woord te vertalen. | | | | | |
| 23. Ik maak samenvattingen van de informatie die ik hoor of lees in het Nederlands. | | | | | |
| DEEL C | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Om nieuwe woorden te begrijpen, gok ik naar de betekenis. | | | | | |
| 25. Wanneer ik me tijdens een gesprek een woord NIET kan herinneren gebruik ik gebaren. | | | | | |
| 26. Ik verzin nieuwe woorden als ik de juiste woorden in het Nederlands niet weet. | | | | | |
| 27. Ik lees in het Nederlands zonder alle woorden op te zoeken. | | | | | |
| 28. Ik probeer om te raden wat de andere persoon zal zeggen tijdens een gesprek in het Nederlands. | | | | | |
| 29. Als ik een woord niet weet in het Nederlands gebruik in een woord of een zin met dezelfde betekenis. | | | | | |

DEEL D

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 30. Ik probeer zoveel mogelijk Nederlands te gebruiken, ook buiten de school. | | | | | |
| 31. Ik merk mijn eigen fouten op en probeer van mijn fouten te leren. | | | | | |
| 32. Ik luister aandachtig als ik iemand Nederlands hoor spreken. | | | | | |
| 33. Ik zoek manieren om mijn Nederlands te verbeteren. | | | | | |
| 34. Ik maak een planning zodat ik genoeg tijd heb om Nederlands te studeren. | | | | | |
| 35. Ik zoek mensen op met wie ik Nederlands kan spreken. | | | | | |
| 36. Ik probeer zoveel mogelijk in het Nederlands te lezen. | | | | | |
| 37. Ik streef zelf doelen na om mijn Nederlands te verbeteren. | | | | | |
| 38. Ik denk na over hoe ik Nederlands leer. | | | | | |

DEEL E

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 39. Ik probeer me te ontspannen wanneer ik me bang voel om Nederlands te spreken. | | | | | |
| 40. Ik moedig mezelf aan om Nederlands te spreken, ook wanneer ik bang ben om een fout te maken. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 41. Ik beloon mezelf als ik iets goed doe in het Nederlands. | | | | | |
| 42. Ik merk het wanneer ik nerveus of bang ben als ik Nederlands studeer of gebruik. | | | | | |
| 43. Ik schrijf mijn gevoelens op in een taaldagboek. | | | | | |
| 44. Ik praat met iemand over hoe ik me voel als ik Nederlands leer. | | | | | |

| DEEL F | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Als ik iets niet begrijp in het Nederlands, vraag ik om trager te spreken of het te herhalen. | | | | | |
| 46. Ik vraag Nederlandstalige mensen om me te verbeteren als ik spreek. | | | | | |
| 47. Ik oefen mijn Nederlands met andere leerlingen. | | | | | |
| 48. Ik vraag hulp aan iemand die Nederlands spreekt. | | | | | |
| 49. Ik stel vragen in het Nederlands. | | | | | |
| 50. Ik probeer meer te leren over de cultuur van Nederlandstalige mensen. | | | | | |

Bijlage 2 - Vragenset – Interviews met docenten

Onderzoeksvragen 2 en 3

2. Welke leerstrategieën brengen NT2-docenten aan in de verschillende niveaugroepen?

3. Wat zijn de percepties van NT2-docenten over verschillende leerstrategieën en de effectiviteit daarvan?

| | |
|--|---|
| 1. Wat zijn volgens u leerstrategieën? | 3 |
| 2. Neem de lijst met leerstrategieën door. Welke leerstrategieën zijn volgens u <u>effectief</u> en welke zijn <u>niet of minder effectief</u> . Geef ze een score van 1 t.e.m. 5. 1: niet of zelden effectief 2: een beetje effectief 3: matig effectief 4: vaak effectief 5: altijd of bijna altijd effectief | 3 |
| 3. Duid in een kolom aan of de strategieën volgens u vooral door studenten in een hogere niveaugroep gebruikt worden of in een lagere niveaugroep of van toepassing zijn in beide groepen. U mag de stelling blanco laten wanneer u denkt dat die niet gebruikt wordt. | 3 |
| 4. Welke leerstrategieën gebruiken de leerlingen volgens u het meest? Waarom? | 3 |
| 5. Welke leerstrategieën gebruiken de leerlingen volgens u het minst? Waarom? | 3 |
| 6. Zijn er leerstrategieën die niet in de vragenlijst opgenomen zijn, maar die volgens u wel effectief zijn? Welke? | 3 |

| | |
|---|---|
| 7. Wat kan de school of u als leerkracht doen om het gebruik van leerstrategieën te bevorderen? | 2 |
| 8. Is er volgens u een verschil tussen de leerstrategieën die door de leerlingen in hogere en lagere niveaugroepen worden ingezet? Licht toe. | 3 |
| 9. Welke leerstrategieën zijn volgens u het meest waardevol? Waarom? | 3 |
| 10. Welke leerstrategieën brengt u zelf bij de leerlingen aan in de klas? | 2 |
| 11. Is er een verschil tussen de leerstrategieën die u aanbrengt bij een hogere of lagere niveaugroep? | 2 |
| 12. Hoe brengt u deze leerstrategieën aan? | 2 |
| 13. Wat denkt u dat het moeilijkste aspect is aan Nederlands leren? Licht kort toe. | 3 |
| 14. Denkt u dat leerstrategieën beïnvloed worden door zaken als nationaliteit, geslacht, leeftijd of andere factoren? Zo ja, welk effect hebben ze volgens u? | 3 |

Bijlage 3 - Vragenlijst Gebruik en effectiviteit leerstrategieën - Docenten

Effectiviteitsscore

- 1: niet of zelden effectief
- 2: een beetje effectief
- 3: matig effectief
- 4: vaak effectief
- 5: altijd of bijna altijd effectief

Gebruik in de niveaugroepen

- H: hogere niveaugroepen
- L: lagere niveaugroepen
- B: beide groepen
- : blanco – niet gebruikt

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | H | L | B |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ik leg verbanden tussen wat ik al weet en nieuwe dingen die ik leer in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 2. Ik gebruik nieuwe Nederlandse woorden in een zin, zodat ik ze kan onthouden. | | | | | | | | |
| 3. Ik verbind de klank van een nieuw Nederlands woord aan een afbeelding of tekening van het woord, zodat ik het woord kan onthouden. | | | | | | | | |
| 4. Ik onthoud een nieuw Nederlands woord door de situatie te onthouden waarin het woord kan worden gebruikt. | | | | | | | | |
| 5. Ik onthoud een nieuw woord door te rijmen. | | | | | | | | |
| 6. Ik gebruik kaartjes (korte woordenlijsten) om de nieuwe woorden te onthouden. | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 7. Ik beeld nieuwe woorden uit. Ik gebruik gebaren om nieuwe woorden te onthouden. | | | | | | | | |
| 8. Ik herhaal wat ik in de klas leer vaak thuis. | | | | | | | | |
| 9. Ik onthoud nieuwe woorden door hun plaats op bijvoorbeeld het bord of in mijn boek te onthouden. | | | | | | | | |
| 10. Ik zeg of ik schrijf nieuwe woorden vaak. | | | | | | | | |
| 11. Ik probeer de taal te spreken zoals mensen die in België geboren zijn. | | | | | | | | |
| 12. Ik oefen de klanken en de uitspraak van de taal. | | | | | | | | |
| 13. Ik gebruik de woorden die ik ken op verschillende manieren. | | | | | | | | |
| 14. Ik begin gesprekken in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 15. Ik bekijk Nederlandstalige tv-programma's of kijk naar Nederlandstalige films. | | | | | | | | |
| 16. Ik lees voor mijn plezier in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 17. Ik maak notities, schrijf boodschappen, e-mails, brieven en verslagen in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 18. Als ik een tekst in het Nederlands lees doe ik dat eerst een keer snel en dan begin ik opnieuw om de tekst nauwkeurig te lezen. | | | | | | | | |
| 19. Ik zoek woorden in mijn eigen taal die lijken op de nieuwe Nederlandse woorden of me eraan doen denken. | | | | | | | | |
| 20. Ik zoek patronen (zoals spellings- en grammaticaregels) in het Nederlands. | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 21. Ik vind de betekenis van een nieuw woord door het te verdelen in stukken die ik begrijp. | | | | | | | | |
| 22. Ik probeer NIET om een tekst woord voor woord te vertalen. | | | | | | | | |
| 23. Ik maak samenvattingen van de informatie die ik hoor of lees in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 24. Om nieuwe woorden te begrijpen, gok ik naar de betekenis. | | | | | | | | |
| 25. Wanneer ik me tijdens een gesprek een woord NIET kan herinneren gebruik ik gebaren. | | | | | | | | |
| 26. Ik verzin nieuwe woorden als ik de juiste woorden in het Nederlands niet weet. | | | | | | | | |
| 27. Ik lees in het Nederlands zonder alle woorden op te zoeken. | | | | | | | | |
| 28. Ik probeer om te raden wat de andere persoon zal zeggen tijdens een gesprek in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 29. Als ik een woord niet weet in het Nederlands gebruik in een woord of een zin met dezelfde betekenis. | | | | | | | | |
| 30. Ik probeer zoveel mogelijk Nederlands te gebruiken, ook buiten de school. | | | | | | | | |
| 31. Ik merk mijn eigen fouten op en probeer van mijn fouten te leren. | | | | | | | | |
| 32. Ik luister aandachtig als ik iemand Nederlands hoor spreken. | | | | | | | | |
| 33. Ik zoek manieren om mijn Nederlands te verbeteren. | | | | | | | | |
| 34. Ik maak een planning zodat ik genoeg tijd heb om Nederlands te studeren. | | | | | | | | |

Effectieve leerstrategieën binnen OKAN

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 35. Ik zoek mensen op met wie ik Nederlands kan spreken. | | | | | | | | |
| 36. Ik probeer zoveel mogelijk in het Nederlands te lezen. | | | | | | | | |
| 37. Ik streef zelf doelen na om mijn Nederlands te verbeteren. | | | | | | | | |
| 38. Ik denk na over hoe ik Nederlands leer. | | | | | | | | |
| 39. Ik probeer me te ontspannen wanneer ik me bang voel om Nederlands te spreken. | | | | | | | | |
| 40. Ik moedig mezelf aan om Nederlands te spreken, ook wanneer ik bang ben om een fout te maken. | | | | | | | | |
| 41. Ik beloon mezelf als ik iets goed doe in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 42. Ik merk het wanneer ik nerveus of bang ben als ik Nederlands studeer of gebruik. | | | | | | | | |
| 43. Ik schrijf mijn gevoelens op in een taaldagboek. | | | | | | | | |
| 44. Ik praat met iemand over hoe ik me voel als ik Nederlands leer. | | | | | | | | |
| 45. Als ik iets niet begrijp in het Nederlands, vraag ik om trager te spreken of het te herhalen. | | | | | | | | |
| 46. Ik vraag Nederlandstalige mensen om me te verbeteren als ik spreek. | | | | | | | | |
| 47. Ik oefen mijn Nederlands met andere leerlingen. | | | | | | | | |
| 48. Ik vraag hulp aan iemand die Nederlands spreekt. | | | | | | | | |
| 49. Ik stel vragen in het Nederlands. | | | | | | | | |
| 50. Ik probeer meer te leren over de cultuur van Nederlandstalige mensen. | | | | | | | | |

Bijlage 4 - Informatiebrief

Geachte docent, student

De school verleent medewerking aan een onderzoek dat wordt uitgevoerd in het kader van een masterscriptie onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit Nederland. Het onderzoek waarvoor wij medewerking hebben gevraagd, is getiteld **Leerstrategieën binnen OKAN, een onderzoek naar taalleerstrategieën in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers**.

Het betreft onderzoek waarvoor de deelname van studenten uit OKAN in de leeftijdscategorie 12 tot 18 jaar onontbeerlijk is. Doel van het onderzoek is om vast te stellen welke taalleerstrategieën studenten in OKAN gebruiken en wat de percepties van hun docenten zijn over het gebruik en de effectiviteit van deze taalleerstrategieën. Voordat het onderzoek begint, is het belangrijk dat u kennis neemt van de procedure die in dit onderzoek wordt gevolgd. Leest u daarom het onderstaande a.u.b. zorgvuldig door.

Instructie en procedure

In dit onderzoek wordt u verzocht een vragenlijst in te vullen op de computer. Het gebruikte programma is MS Word en de vragenlijst wordt beschikbaar gesteld via het online leerplatform Smartschool. Een vertaling van de vragenlijst in uw moedertaal is beschikbaar. Elk item op de vragenlijst moet worden beoordeeld op basis van de frequentie waarmee u de strategie gebruikt. Er worden ook enkele basisgegevens gevraagd, zoals leeftijd, moedertaal, land van herkomst, schoolverleden en toekomstige studierichting. U krijgt voor de test nog uitgebreide instructie, zodat u de vragen goed zal begrijpen en goed zal kunnen uitvoeren.

Vrijwilligheid

Als u niet aan het onderzoek wil meedoen, dan wordt u niet in het onderzoek opgenomen. Als u gaandeweg besluit dat u wil stoppen, dan kan dat op elk moment, zonder opgaaf van redenen en zonder dat dit op enige wijze gevolgen voor u zal hebben. Ook kunt u tot 24 uur na dit onderzoek alsnog uw toestemming om gebruik te maken van de gegevens intrekken. Mocht u uw medewerking staken, of mocht u binnen 24 uur uw toestemming intrekken, dan zullen de gegevens worden verwijderd uit onze bestanden en vernietigd. Het hele onderzoek is afgelopen als alle deelnemers klaar zijn. Na het verwerken van alle gegevens en het afronden van de masterthesis informeert de onderzoeker de school over de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek en komen ze ter inzage van de deelnemers.

Gebruik en bewaren van uw gegevens

Voor dit onderzoek worden er persoonsgegevens verzameld (zie instructie en procedure), gebruikt en bewaard. Bewaren van uw gegevens is nodig om de vragen die in dit onderzoek worden gesteld te kunnen beantwoorden. De uitkomsten van het onderzoek zullen worden gedeeld met collega's. De gegevens die worden gedeeld bevatten geen informatie die tot u te herleiden is. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden.

Vertrouwelijkheid van uw gegevens

Om uw privacy te beschermen krijgen uw gegevens een code. Uw naam en andere gegevens die u direct kunnen identificeren worden daarbij weggelaten. Uw gegevens worden op deze wijze versleuteld. De sleutel van de code blijft veilig opgeborgen, binnen de Open

Universiteit. Personen die toegang krijgen tot de niet-versleutelde informatie zijn Kathy Hurkmans (onderzoeker) en Dr. Gino Camp (thesisbegeleider)

Toegang tot uw gegevens voor controle

Om te kunnen beoordelen of het onderzoek op een betrouwbare wijze is uitgevoerd, kunnen leden van een visitatiecommissie inzage krijgen in de niet-versleutelde informatie.

Bewaartermijn gegevens

Uw gegevens moeten 10 jaar worden bewaard door de Open Universiteit.

Meer informatie over uw rechten bij verwerking van gegevens

Voor algemene informatie over uw rechten bij verwerking van uw persoonsgegevens kunt u de website van de Autoriteit Persoonsgegevens raadplegen. De privacy disclaimer van de Open Universiteit vindt u via www.ou.nl/privacy.

Ongemak, Risico's en Verzekering

Omdat dit onderzoek geen risico's voor de gezondheid of veiligheid met zich mee brengt, is geen speciale verzekering afgesloten.

Vertrouwelijkheid van onderzoeksgegevens

De gegevens van dit onderzoek zal door de onderzoeker alleen worden gebruikt voor nadere analyse in het kader van de masterthesis en voor eventuele publicatie in wetenschappelijke tijdschriften. Hierbij wordt geen gebruik gemaakt van persoonsgegevens en blijft de anonimiteit gewaarborgd.

Nadere inlichtingen

Geen vergoeding voor meedoen indien van toepassing, in te vullen door de onderzoeker]

Heeft u vragen?

Voor meer informatie over dit onderzoek en de uitnodiging tot deelname kunt u te allen tijde contact opnemen met de onderzoeker: Kathy Hurkmans – km.hurkmans@studie.openuniversiteit.be.

Ondertekening toestemmingsformulier (informed consent)

Wanneer u voldoende bedenktijd heeft gehad, wordt u gevraagd te beslissen over deelname aan dit onderzoek. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek. Zowel uzelf als de onderzoeker ontvangen een getekende versie van deze toestemmingsverklaring.

Let op, bent u nog geen 16 jaar dan moet ook een ouder/voogd/wettelijk assistent (begeleider) ondertekenen.

Wij hopen u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd en danken u bij voorbaat hartelijk voor uw deelname aan dit onderzoek dat voor ons van grote waarde is.

Met vriendelijke groet,
Kathy Hurkmans

Bijlage 5 - Gemiddelde scores per strategie / per niveau en algemeen

Tabel 9

Gemiddelde scores per strategie / per niveau en algemeen

| Niveau | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laag | Mean | 3,28 | 2,89 | 2,58 | 3,33 | 2,11 | 2,81 | 2,36 | 3,03 | 2,69 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. Deviation | 0,815 | 1,141 | 1,156 | 1,014 | 1,214 | 1,348 | 1,457 | 1,298 | 1,618 |
| Hoog | Mean | 4,09 | 4,12 | 2,76 | 4,24 | 1,85 | 4,18 | 2,48 | 3,58 | 3,61 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 0,980 | 0,820 | 0,969 | 0,708 | 1,278 | 1,261 | 1,302 | 1,275 | 1,345 |
| Beide | Mean | 3,67 | 3,48 | 2,67 | 3,77 | 1,99 | 3,46 | 2,42 | 3,29 | 3,13 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. Deviation | 0,980 | 1,171 | 1,066 | 0,987 | 1,243 | 1,471 | 1,376 | 1,307 | 1,552 |

| Niveau | | B10 | B11 | B12 | B13 | B14 | B15 | B16 | B17 | B18 | B19 | B20 | B21 | B22 | B23 |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laag | Mean | 3,36 | 4,00 | 2,94 | 3,39 | 3,33 | 2,53 | 2,33 | 2,78 | 2,83 | 3,25 | 2,50 | 2,50 | 2,61 | 2,67 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. Deviation | 1,334 | 1,069 | ,955 | 1,022 | 1,042 | 1,540 | 1,242 | 1,396 | 1,082 | 1,481 | 1,207 | 1,231 | 1,103 | 1,069 |
| Hoog | Mean | 3,97 | 4,52 | 3,67 | 4,27 | 4,06 | 3,00 | 2,94 | 4,00 | 3,79 | 3,85 | 3,73 | 3,82 | 3,24 | 3,61 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 0,951 | 0,834 | 1,164 | 0,911 | 1,144 | 1,346 | 1,144 | 1,090 | 1,386 | 1,302 | 1,008 | 1,103 | 1,696 | 1,171 |
| Beide | Mean | 3,65 | 4,25 | 3,29 | 3,81 | 3,68 | 2,75 | 2,62 | 3,36 | 3,29 | 3,54 | 3,09 | 3,13 | 2,91 | 3,12 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. Deviation | 1,198 | 0,991 | 1,113 | 1,061 | 1,144 | 1,459 | 1,226 | 1,393 | 1,318 | 1,420 | 1,269 | 1,338 | 1,442 | 1,207 |

| Niveau | | C24 | C25 | C26 | C27 | C28 | C29 |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laag | Mean | 2,92 | 3,08 | 2,50 | 2,89 | 2,97 | 2,81 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. Deviation | ,996 | ,967 | ,910 | ,919 | 1,362 | 1,117 |
| Hoog | Mean | 3,39 | 3,61 | 2,97 | 3,64 | 3,76 | 4,33 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 1,029 | 1,059 | 1,262 | 1,194 | 1,173 | ,890 |
| Beide | Mean | 3,14 | 3,33 | 2,72 | 3,25 | 3,35 | 3,54 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. Deviation | 1,033 | 1,038 | 1,110 | 1,117 | 1,326 | 1,267 |

| Niveau | | D30 | D31 | D32 | D33 | D34 | D35 | D36 | D37 | D38 |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laag | Mean | 3,50 | 3,50 | 4,03 | 3,61 | 2,42 | 3,17 | 2,56 | 2,56 | 2,94 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. Deviation | 1,231 | 1,082 | 1,158 | 1,022 | 1,025 | 1,298 | 1,362 | 1,252 | 1,264 |
| Hoog | Mean | 4,36 | 4,61 | 4,61 | 4,55 | 3,27 | 4,06 | 3,67 | 3,45 | 4,00 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 0,783 | 0,788 | 0,704 | 0,666 | 1,329 | 0,827 | 1,242 | 1,277 | 0,901 |
| Total | Mean | 3,91 | 4,03 | 4,30 | 4,06 | 2,83 | 3,59 | 3,09 | 2,99 | 3,45 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. Deviation | 1,121 | 1,098 | 1,004 | 0,983 | 1,248 | 1,180 | 1,411 | 1,334 | 1,219 |

| Niveau | | E39 | E40 | E41 | E42 | E43 | E44 |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laag | Mean | 2,72 | 3,03 | 3,08 | 2,58 | 2,00 | 2,36 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. Deviation | 1,256 | 1,230 | 1,156 | 1,204 | 1,331 | 1,496 |
| Hoog | Mean | 3,73 | 4,15 | 3,42 | 3,64 | 1,88 | 2,67 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 1,069 | ,870 | 1,542 | 1,141 | 1,409 | 1,362 |
| Beide | Mean | 3,20 | 3,57 | 3,25 | 3,09 | 1,94 | 2,51 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. Deviation | 1,267 | 1,206 | 1,355 | 1,280 | 1,360 | 1,431 |

| Niveau | | F45 | F46 | F47 | F48 | F49 | F50 |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laag | Mean | 3,92 | 3,22 | 3,86 | 3,00 | 3,56 | 2,89 |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | Std. Deviation | 1,025 | 1,045 | 1,175 | 1,171 | 1,054 | 1,304 |
| Hoog | Mean | 4,33 | 3,61 | 4,33 | 4,21 | 4,45 | 3,45 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | Std. Deviation | 0,816 | 1,273 | 0,990 | 1,023 | 0,833 | 1,394 |
| Beide | Mean | 4,12 | 3,41 | 4,09 | 3,58 | 3,99 | 3,16 |
| | N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| | Std. Deviation | 0,948 | 1,167 | 1,108 | 1,253 | 1,050 | 1,368 |

Bijlage 6 - Rangorde gebruik strategieën per niveau – inschatting docenten

Tabel 10

| | | <u>Rang hoog niveau</u> | | | <u>Rang laag niveau</u> | | | <u>Rang beide niveaus</u> | | | | | | |
|----|-----|----------------------------|---|---|----------------------------|---|---|----------------------------|-----|---|---|---|---|---|
| | | <u>Aantal respondenten</u> | | | <u>Aantal respondenten</u> | | | <u>Aantal respondenten</u> | | | | | | |
| | | H | L | B | | | H | L | B | | | H | L | B |
| 1 | B20 | 8 | 0 | 1 | A5 | 2 | 6 | 1 | B10 | 0 | 0 | 9 | | |
| 2 | D37 | 8 | 0 | 1 | C25 | 0 | 6 | 3 | B14 | 0 | 0 | 9 | | |
| 3 | D38 | 8 | 0 | 1 | C28 | 3 | 5 | 1 | D30 | 0 | 0 | 9 | | |
| 4 | E43 | 7 | 0 | 2 | B19 | 2 | 5 | 2 | B12 | 0 | 1 | 8 | | |
| 5 | B23 | 5 | 0 | 4 | C24 | 1 | 5 | 3 | A2 | 1 | 0 | 8 | | |
| 6 | C29 | 5 | 0 | 4 | A3 | 0 | 5 | 4 | A6 | 1 | 0 | 8 | | |
| 7 | B11 | 3 | 0 | 6 | A7 | 0 | 5 | 4 | B15 | 1 | 0 | 8 | | |
| 8 | B13 | 3 | 0 | 6 | A9 | 3 | 4 | 2 | B21 | 1 | 0 | 8 | | |
| 9 | B16 | 3 | 0 | 6 | E39 | 0 | 4 | 5 | B22 | 1 | 0 | 8 | | |
| 10 | B17 | 3 | 0 | 6 | E42 | 0 | 3 | 6 | C27 | 1 | 0 | 8 | | |
| 11 | D31 | 3 | 0 | 6 | E41 | 0 | 2 | 7 | D32 | 1 | 0 | 8 | | |
| 12 | D33 | 3 | 0 | 6 | B18 | 3 | 1 | 5 | D35 | 1 | 0 | 8 | | |
| 13 | F46 | 3 | 0 | 6 | C26 | 3 | 1 | 5 | E40 | 1 | 0 | 8 | | |
| 14 | B18 | 3 | 1 | 5 | B12 | 0 | 1 | 8 | F45 | 1 | 0 | 8 | | |
| 15 | C26 | 3 | 1 | 5 | B20 | 8 | 0 | 1 | F47 | 1 | 0 | 8 | | |
| 16 | A9 | 3 | 4 | 2 | D37 | 8 | 0 | 1 | F48 | 1 | 0 | 8 | | |
| 17 | C28 | 3 | 5 | 1 | D38 | 8 | 0 | 1 | F49 | 1 | 0 | 8 | | |
| 18 | A1 | 2 | 0 | 7 | E43 | 7 | 0 | 2 | E41 | 0 | 2 | 7 | | |
| 19 | A4 | 2 | 0 | 7 | B23 | 5 | 0 | 4 | A1 | 2 | 0 | 7 | | |
| 20 | A8 | 2 | 0 | 7 | C29 | 5 | 0 | 4 | A4 | 2 | 0 | 7 | | |
| 21 | D34 | 2 | 0 | 7 | B11 | 3 | 0 | 6 | A8 | 2 | 0 | 7 | | |
| 22 | D36 | 2 | 0 | 7 | B13 | 3 | 0 | 6 | D34 | 2 | 0 | 7 | | |
| 23 | E44 | 2 | 0 | 7 | B16 | 3 | 0 | 6 | D36 | 2 | 0 | 7 | | |
| 24 | F50 | 2 | 0 | 7 | B17 | 3 | 0 | 6 | E44 | 2 | 0 | 7 | | |
| 25 | B19 | 2 | 5 | 2 | D31 | 3 | 0 | 6 | F50 | 2 | 0 | 7 | | |
| 26 | A5 | 2 | 6 | 1 | D33 | 3 | 0 | 6 | E42 | 0 | 3 | 6 | | |
| 27 | A2 | 1 | 0 | 8 | F46 | 3 | 0 | 6 | B11 | 3 | 0 | 6 | | |
| 28 | A6 | 1 | 0 | 8 | A1 | 2 | 0 | 7 | B13 | 3 | 0 | 6 | | |
| 29 | B15 | 1 | 0 | 8 | A4 | 2 | 0 | 7 | B16 | 3 | 0 | 6 | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|------|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|---|---|
| 30 | B21 | 1 | 0 | 8 | A8 | 2 | 0 | 7 | B17 | 3 | 0 | 6 |
| 31 | B22 | 1 | 0 | 8 | D34 | 2 | 0 | 7 | D31 | 3 | 0 | 6 |
| 32 | C27 | 1 | 0 | 8 | D36 | 2 | 0 | 7 | D33 | 3 | 0 | 6 |
| 33 | D32 | 1 | 0 | 8 | E44 | 2 | 0 | 7 | F46 | 3 | 0 | 6 |
| 34 | D35 | 1 | 0 | 8 | F50 | 2 | 0 | 7 | E39 | 0 | 4 | 5 |
| 35 | E40 | 1 | 0 | 8 | A2 | 1 | 0 | 8 | B18 | 3 | 1 | 5 |
| 36 | F45 | 1 | 0 | 8 | A6 | 1 | 0 | 8 | C26 | 3 | 1 | 5 |
| 37 | F47 | 1 | 0 | 8 | B15 | 1 | 0 | 8 | A3 | 0 | 5 | 4 |
| 38 | F48 | 1 | 0 | 8 | B21 | 1 | 0 | 8 | A7 | 0 | 5 | 4 |
| 39 | F49 | 1 | 0 | 8 | B22 | 1 | 0 | 8 | B23 | 5 | 0 | 4 |
| 40 | nC24 | 1 | 5 | 3 | C27 | 1 | 0 | 8 | C29 | 5 | 0 | 4 |
| 41 | nB10 | 0 | 0 | 9 | D32 | 1 | 0 | 8 | C25 | 0 | 6 | 3 |
| 42 | nB14 | 0 | 0 | 9 | D35 | 1 | 0 | 8 | C24 | 1 | 5 | 3 |
| 43 | nD30 | 0 | 0 | 9 | E40 | 1 | 0 | 8 | B19 | 2 | 5 | 2 |
| 44 | nB12 | 0 | 1 | 8 | F45 | 1 | 0 | 8 | A9 | 3 | 4 | 2 |
| 45 | nE41 | 0 | 2 | 7 | F47 | 1 | 0 | 8 | E43 | 7 | 0 | 2 |
| 46 | nE42 | 0 | 3 | 6 | F48 | 1 | 0 | 8 | A5 | 2 | 6 | 1 |
| 47 | nE39 | 0 | 4 | 5 | F49 | 1 | 0 | 8 | C28 | 3 | 5 | 1 |
| 48 | nA3 | 0 | 5 | 4 | B10 | 0 | 0 | 9 | B20 | 8 | 0 | 1 |
| 49 | nA7 | 0 | 5 | 4 | B14 | 0 | 0 | 9 | D37 | 8 | 0 | 1 |
| 50 | nC25 | 0 | 6 | 3 | D30 | 0 | 0 | 9 | D38 | 8 | 0 | 1 |

H = hoog taalvaardigheidsniveau

L= laag taalvaardigheidsniveau

B= beide niveaus

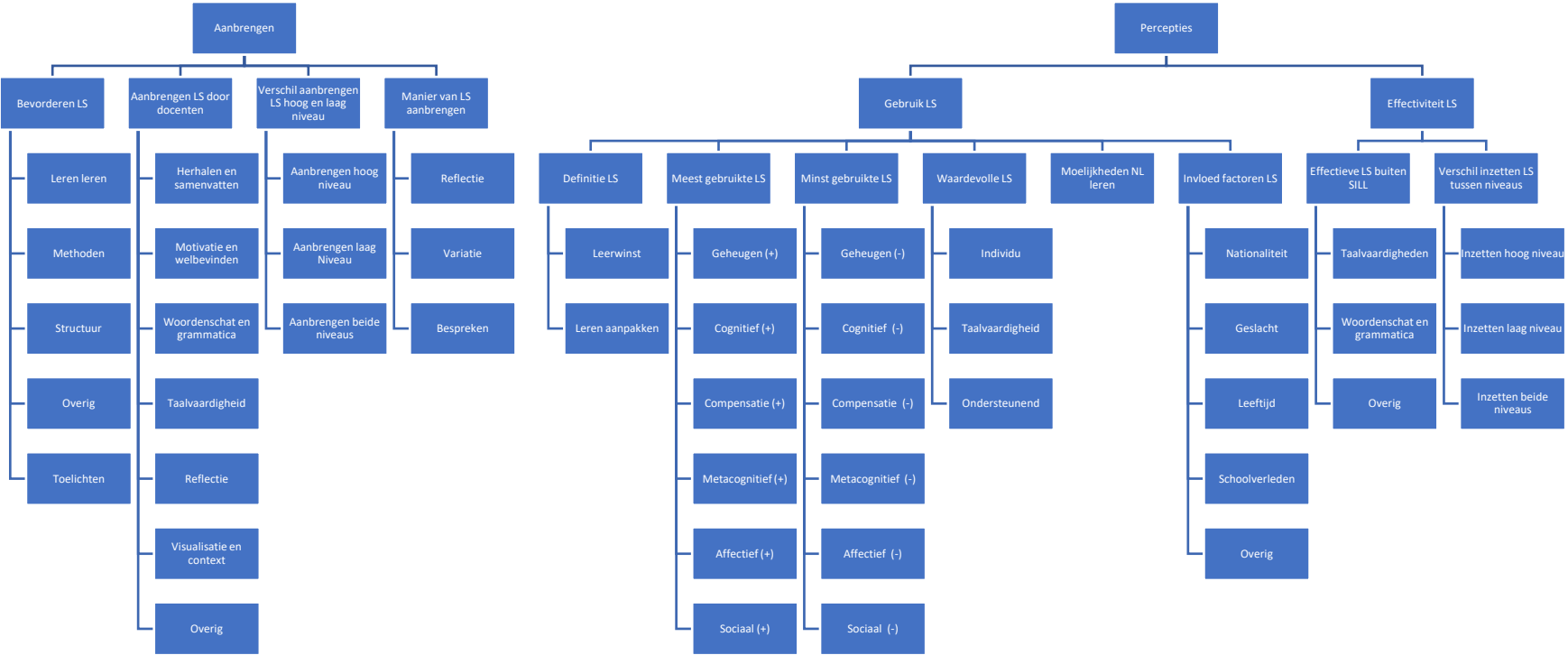
Bijlage 7 - Rangschikking ingeschatte effectiviteit per strategie

Tabel 6

Rangschikking ingeschatte effectiviteit per strategie

| | Strategie | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|----|-----------|---|---------|---------|------|----------------|
| 1 | D30 | 9 | 4 | 5 | 4,89 | ,333 |
| 2 | F49 | 9 | 4 | 5 | 4,78 | ,441 |
| 3 | F47 | 9 | 4 | 5 | 4,67 | ,500 |
| 4 | F48 | 9 | 4 | 5 | 4,56 | ,527 |
| 5 | B14 | 9 | 4 | 5 | 4,56 | ,527 |
| 6 | B13 | 9 | 4 | 5 | 4,56 | ,527 |
| 7 | A4 | 9 | 3 | 5 | 4,44 | ,726 |
| 8 | F45 | 9 | 3 | 5 | 4,44 | ,726 |
| 9 | D32 | 9 | 3 | 5 | 4,44 | ,726 |
| 10 | D31 | 9 | 2 | 5 | 4,44 | 1,014 |
| 11 | B17 | 9 | 3 | 5 | 4,44 | ,726 |
| 12 | A2 | 9 | 3 | 5 | 4,44 | ,726 |
| 13 | D35 | 9 | 2 | 5 | 4,33 | 1,000 |
| 14 | B15 | 9 | 4 | 5 | 4,33 | ,500 |
| 15 | A1 | 9 | 3 | 5 | 4,33 | ,707 |
| 16 | A3 | 9 | 4 | 5 | 4,22 | ,441 |
| 17 | A8 | 9 | 3 | 5 | 4,22 | ,667 |
| 18 | F46 | 9 | 3 | 5 | 4,11 | ,782 |
| 19 | E40 | 9 | 2 | 5 | 4,11 | 1,054 |
| 20 | C27 | 9 | 3 | 5 | 4,11 | ,601 |
| 21 | B22 | 9 | 3 | 5 | 4,11 | ,601 |
| 22 | B16 | 9 | 1 | 5 | 4,11 | 1,269 |
| 23 | B12 | 9 | 3 | 5 | 4,11 | ,782 |
| 24 | D36 | 9 | 1 | 5 | 4,00 | 1,323 |
| 25 | C29 | 9 | 2 | 5 | 4,00 | ,866 |
| 26 | B21 | 9 | 3 | 5 | 4,00 | ,500 |
| 27 | B18 | 9 | 2 | 5 | 4,00 | 1,118 |
| 28 | D33 | 9 | 2 | 5 | 3,89 | 1,054 |
| 29 | B10 | 9 | 3 | 5 | 3,89 | ,928 |
| 30 | B23 | 9 | 2 | 5 | 3,89 | 1,054 |
| 31 | B20 | 9 | 2 | 5 | 3,78 | 1,093 |
| 32 | E41 | 9 | 1 | 5 | 3,78 | 1,202 |
| 33 | A6 | 9 | 2 | 5 | 3,67 | 1,000 |
| 34 | F50 | 9 | 2 | 5 | 3,56 | 1,014 |
| 35 | D37 | 9 | 2 | 5 | 3,56 | 1,130 |
| 36 | B11 | 9 | 1 | 5 | 3,44 | 1,333 |
| 37 | E39 | 9 | 2 | 5 | 3,33 | 1,225 |
| 38 | D38 | 9 | 2 | 5 | 3,33 | 1,118 |
| 39 | C25 | 9 | 2 | 4 | 3,33 | ,866 |
| 40 | B19 | 9 | 1 | 5 | 3,11 | 1,269 |
| 41 | D34 | 9 | 1 | 5 | 3,11 | 1,364 |
| 42 | C24 | 9 | 2 | 4 | 2,78 | ,972 |
| 43 | E42 | 9 | 1 | 5 | 2,78 | 1,202 |
| 44 | A7 | 9 | 2 | 3 | 2,78 | ,441 |
| 45 | C26 | 9 | 2 | 4 | 2,67 | ,866 |
| 46 | E43 | 9 | 1 | 5 | 2,33 | 1,500 |
| 47 | E44 | 9 | 1 | 4 | 2,22 | ,833 |
| 48 | A9 | 9 | 1 | 3 | 2,22 | ,833 |
| 49 | C28 | 9 | 1 | 3 | 2,11 | ,782 |
| 50 | A5 | 9 | 1 | 3 | 1,78 | ,833 |

Bijlage 8 - Schematisch overzicht codering docenteninterviews



Bijlage 9 - Geografische spreiding van de landen van herkomst van de studenten

Tabel 7

Geografische spreiding van de landen van herkomst van de respondenten

| Land | Aantal | Percent |
|-------------|--------|---------|
| Afghanistan | 9 | 13,0 |
| Australië | 1 | 1,4 |
| Bolivia | 1 | 1,4 |
| Bulgarije | 3 | 4,3 |
| China | 1 | 1,4 |
| Colombia | 2 | 2,9 |
| Congo | 1 | 1,4 |
| Denemarken | 1 | 1,4 |
| Duitsland | 1 | 1,4 |
| Ecuador | 1 | 1,4 |
| El Salvador | 2 | 2,9 |
| Filipijnen | 1 | 1,4 |
| Finland | 1 | 1,4 |
| Frankrijk | 3 | 4,3 |
| Ghana | 2 | 2,9 |
| Griekenland | 2 | 2,9 |
| India | 3 | 4,3 |
| Irak | 1 | 1,4 |
| Iran | 2 | 2,9 |
| Italië | 1 | 1,4 |
| Mali | 1 | 1,4 |
| Marokko | 1 | 1,4 |
| Mozambique | 1 | 1,4 |
| Nigeria | 2 | 2,9 |
| Pakistan | 1 | 1,4 |
| Palestina | 2 | 2,9 |
| Peru | 1 | 1,4 |
| Polen | 1 | 1,4 |
| Portugal | 1 | 1,4 |
| Roemenië | 2 | 2,9 |
| Servië | 2 | 2,9 |
| Somalië | 2 | 2,9 |
| Syrië | 5 | 7,2 |
| Tibet | 1 | 1,4 |
| Togo | 1 | 1,4 |
| Tunesië | 1 | 1,4 |
| Turkije | 2 | 2,9 |
| USA | 2 | 2,9 |
| Zweden | 1 | 1,4 |

Bijlage 10 - Meest gebruikte strategieën per niveau

Tabel 8

Rangorde meest gebruikte strategieën voor beide niveau groepen

| Strategie | N | Mean | Std. Deviation |
|-----------|----|------|----------------|
| D32 | 69 | 4,30 | 1,004 |
| B11 | 69 | 4,25 | ,991 |
| F45 | 68 | 4,10 | ,949 |
| D33 | 69 | 4,10 | ,957 |
| F47 | 68 | 4,07 | 1,111 |
| D31 | 69 | 4,07 | 1,075 |
| F49 | 68 | 4,01 | 1,029 |
| D30 | 69 | 3,91 | 1,121 |
| B13 | 69 | 3,81 | 1,061 |
| A4 | 69 | 3,81 | ,974 |
| B14 | 69 | 3,68 | 1,144 |
| A1 | 69 | 3,67 | ,980 |
| B10 | 69 | 3,65 | 1,198 |
| F48 | 68 | 3,60 | 1,248 |
| D35 | 69 | 3,59 | 1,180 |
| C29 | 69 | 3,58 | 1,265 |
| E40 | 68 | 3,57 | 1,213 |
| B19 | 69 | 3,54 | 1,420 |
| A2 | 69 | 3,48 | 1,171 |
| A6 | 69 | 3,46 | 1,471 |
| D38 | 68 | 3,46 | 1,227 |
| F46 | 68 | 3,43 | 1,163 |
| C28 | 69 | 3,36 | 1,339 |
| B17 | 69 | 3,36 | 1,393 |
| C25 | 69 | 3,33 | 1,038 |
| B18 | 69 | 3,33 | 1,325 |
| B12 | 69 | 3,29 | 1,113 |
| C27 | 69 | 3,29 | 1,126 |
| E41 | 68 | 3,26 | 1,356 |
| A8 | 68 | 3,26 | 1,300 |
| E39 | 68 | 3,24 | 1,247 |
| C24 | 69 | 3,19 | 1,047 |
| F50 | 68 | 3,18 | 1,371 |
| A9 | 69 | 3,17 | 1,562 |
| D36 | 69 | 3,13 | 1,424 |
| B21 | 69 | 3,13 | 1,338 |

| | | | |
|-----|----|------|-------|
| B20 | 69 | 3,13 | 1,282 |
| B23 | 69 | 3,12 | 1,207 |
| E42 | 68 | 3,07 | 1,285 |
| D37 | 68 | 3,00 | 1,338 |
| B22 | 69 | 2,91 | 1,442 |
| D34 | 69 | 2,87 | 1,236 |
| C26 | 69 | 2,78 | 1,123 |
| B15 | 69 | 2,75 | 1,459 |
| A3 | 69 | 2,71 | 1,099 |
| B16 | 69 | 2,65 | 1,258 |
| E44 | 68 | 2,53 | 1,430 |
| A7 | 69 | 2,46 | 1,410 |
| A5 | 68 | 2,06 | 1,292 |
| E43 | 67 | 1,97 | 1,370 |

Tabel 9

Rangorde meest gebruikte strategieën voor de laag niveau groep

| Strategie | N | Mean | Std. Deviation |
|-----------|----|------|----------------|
| D32 | 36 | 4,03 | 1,158 |
| B11 | 36 | 4,00 | 1,069 |
| F45 | 35 | 3,89 | 1,022 |
| F47 | 35 | 3,83 | 1,175 |
| D33 | 36 | 3,69 | 1,009 |
| F49 | 35 | 3,60 | 1,035 |
| D31 | 36 | 3,58 | 1,079 |
| D30 | 36 | 3,50 | 1,231 |
| A4 | 36 | 3,42 | 1,025 |
| B13 | 36 | 3,39 | 1,022 |
| B10 | 36 | 3,36 | 1,334 |
| B14 | 36 | 3,33 | 1,042 |
| A1 | 36 | 3,28 | ,815 |
| F46 | 35 | 3,26 | 1,039 |
| B19 | 36 | 3,25 | 1,481 |
| D35 | 36 | 3,17 | 1,298 |
| E41 | 35 | 3,11 | 1,157 |
| C25 | 36 | 3,08 | ,967 |
| F48 | 35 | 3,03 | 1,175 |
| E40 | 35 | 3,03 | 1,248 |
| C28 | 36 | 3,00 | 1,394 |
| C24 | 36 | 3,00 | 1,042 |
| C27 | 36 | 2,97 | ,971 |
| A8 | 35 | 2,97 | 1,272 |

| | | | |
|-----|----|------|-------|
| B12 | 36 | 2,94 | ,955 |
| D38 | 35 | 2,94 | 1,282 |
| B18 | 36 | 2,92 | 1,131 |
| F50 | 35 | 2,91 | 1,314 |
| C29 | 36 | 2,89 | 1,166 |
| A2 | 36 | 2,89 | 1,141 |
| A6 | 36 | 2,81 | 1,348 |
| A9 | 36 | 2,78 | 1,658 |
| B17 | 36 | 2,78 | 1,396 |
| E39 | 35 | 2,77 | 1,239 |
| B23 | 36 | 2,67 | 1,069 |
| A3 | 36 | 2,67 | 1,219 |
| D36 | 36 | 2,64 | 1,417 |
| C26 | 36 | 2,61 | ,964 |
| B22 | 36 | 2,61 | 1,103 |
| B20 | 36 | 2,58 | 1,273 |
| D37 | 35 | 2,57 | 1,267 |
| E42 | 35 | 2,54 | 1,197 |
| B15 | 36 | 2,53 | 1,540 |
| D34 | 36 | 2,50 | 1,028 |
| B21 | 36 | 2,50 | 1,231 |
| A7 | 36 | 2,44 | 1,520 |
| E44 | 35 | 2,40 | 1,499 |
| B16 | 36 | 2,39 | 1,315 |
| A5 | 35 | 2,26 | 1,291 |
| E43 | 35 | 2,03 | 1,339 |

Tabel 10

Rangorde meest gebruikte strategieën voor de hoog niveau groep

| Strategie | N | Mean | Std. Deviation |
|-----------|----|------|----------------|
| D32 | 33 | 4,61 | ,704 |
| D31 | 33 | 4,61 | ,788 |
| D33 | 33 | 4,55 | ,666 |
| B11 | 33 | 4,52 | ,834 |
| F49 | 33 | 4,45 | ,833 |
| D30 | 33 | 4,36 | ,783 |
| F47 | 33 | 4,33 | ,990 |
| F45 | 33 | 4,33 | ,816 |
| C29 | 33 | 4,33 | ,890 |
| B13 | 33 | 4,27 | ,911 |
| A4 | 33 | 4,24 | ,708 |
| F48 | 33 | 4,21 | 1,023 |

| | | | |
|-----|----|------|-------|
| A6 | 33 | 4,18 | 1,261 |
| E40 | 33 | 4,15 | ,870 |
| A2 | 33 | 4,12 | ,820 |
| A1 | 33 | 4,09 | ,980 |
| D35 | 33 | 4,06 | ,827 |
| B14 | 33 | 4,06 | 1,144 |
| B17 | 33 | 4,00 | 1,090 |
| D38 | 33 | 4,00 | ,901 |
| B10 | 33 | 3,97 | ,951 |
| B19 | 33 | 3,85 | 1,302 |
| B21 | 33 | 3,82 | 1,103 |
| B18 | 33 | 3,79 | 1,386 |
| C28 | 33 | 3,76 | 1,173 |
| B20 | 33 | 3,73 | 1,008 |
| E39 | 33 | 3,73 | 1,069 |
| D36 | 33 | 3,67 | 1,242 |
| B12 | 33 | 3,67 | 1,164 |
| E42 | 33 | 3,64 | 1,141 |
| C27 | 33 | 3,64 | 1,194 |
| A9 | 33 | 3,61 | 1,345 |
| F46 | 33 | 3,61 | 1,273 |
| B23 | 33 | 3,61 | 1,171 |
| C25 | 33 | 3,61 | 1,059 |
| A8 | 33 | 3,58 | 1,275 |
| D37 | 33 | 3,45 | 1,277 |
| F50 | 33 | 3,45 | 1,394 |
| E41 | 33 | 3,42 | 1,542 |
| C24 | 33 | 3,39 | 1,029 |
| D34 | 33 | 3,27 | 1,329 |
| B22 | 33 | 3,24 | 1,696 |
| B15 | 33 | 3,00 | 1,346 |
| C26 | 33 | 2,97 | 1,262 |
| B16 | 33 | 2,94 | 1,144 |
| A3 | 33 | 2,76 | ,969 |
| E44 | 33 | 2,67 | 1,362 |
| A7 | 33 | 2,48 | 1,302 |
| E43 | 32 | 1,91 | 1,422 |
| A5 | 33 | 1,85 | 1,278 |

Bijlage 11 - Correlatie frequent gebruikte individuele strategieën en het niveau

Tabel 11

Correlatie tussen de frequent gebruikte individuele strategieën en het niveau

| Spearman's rho | | Niveau |
|----------------|-------------------------|--------|
| A1 | Correlation Coefficient | ,462** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| A2 | Correlation Coefficient | ,525** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| A4 | Correlation Coefficient | ,456** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| A6 | Correlation Coefficient | ,504** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| A8 | Correlation Coefficient | ,222 |
| | Sig. (2-tailed) | ,067 |
| | N | 69 |
| A9 | Correlation Coefficient | ,288* |
| | Sig. (2-tailed) | ,016 |
| | N | 69 |
| B10 | Correlation Coefficient | ,220 |
| | Sig. (2-tailed) | ,069 |
| | N | 69 |
| B11 | Correlation Coefficient | ,276* |
| | Sig. (2-tailed) | ,022 |
| | N | 69 |
| B12 | Correlation Coefficient | ,344** |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 |
| | N | 69 |
| B13 | Correlation Coefficient | ,423** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| B14 | Correlation Coefficient | ,341** |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 |
| | N | 69 |
| B17 | Correlation Coefficient | ,439** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| B18 | Correlation Coefficient | ,372** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 69 |
| B19 | Correlation Coefficient | ,211 |

| | | |
|-----|-------------------------|--------|
| | Sig. (2-tailed) | ,082 |
| | N | 69 |
| B20 | Correlation Coefficient | ,499** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| B21 | Correlation Coefficient | ,493** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| B23 | Correlation Coefficient | ,398** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 69 |
| C24 | Correlation Coefficient | ,240* |
| | Sig. (2-tailed) | ,047 |
| | N | 69 |
| C25 | Correlation Coefficient | ,242* |
| | Sig. (2-tailed) | ,045 |
| | N | 69 |
| C27 | Correlation Coefficient | ,349** |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 69 |
| C28 | Correlation Coefficient | ,296* |
| | Sig. (2-tailed) | ,014 |
| | N | 69 |
| C29 | Correlation Coefficient | ,618** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| D30 | Correlation Coefficient | ,377** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 69 |
| D31 | Correlation Coefficient | ,532** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| D32 | Correlation Coefficient | ,286* |
| | Sig. (2-tailed) | ,017 |
| | N | 69 |
| D33 | Correlation Coefficient | ,466** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| D35 | Correlation Coefficient | ,366** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 69 |
| D36 | Correlation Coefficient | ,399** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 69 |
| D38 | Correlation Coefficient | ,418** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |

| | | |
|-----|-------------------------|--------|
| E39 | Correlation Coefficient | ,407** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 69 |
| E40 | Correlation Coefficient | ,464** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| E41 | Correlation Coefficient | ,165 |
| | Sig. (2-tailed) | ,174 |
| | N | 69 |
| E42 | Correlation Coefficient | ,410** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| F45 | Correlation Coefficient | ,215 |
| | Sig. (2-tailed) | ,076 |
| | N | 69 |
| F46 | Correlation Coefficient | ,191 |
| | Sig. (2-tailed) | ,115 |
| | N | 69 |
| F47 | Correlation Coefficient | ,225 |
| | Sig. (2-tailed) | ,063 |
| | N | 69 |
| F48 | Correlation Coefficient | ,492** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| F49 | Correlation Coefficient | ,443** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 69 |
| F50 | Correlation Coefficient | ,213 |
| | Sig. (2-tailed) | ,079 |
| | N | 69 |

Bijlage 12 - Gemiddelde scores per statement

Tabel 12

Gemiddelde scores per statement

| | eA1 | eA2 | eA3 | eA4 | eA5 | eA6 | eA7 | eA8 | eA9 |
|----------------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|
| Mean | 4,33 | 4,44 | 4,22 | 4,44 | 1,78 | 3,67 | 2,78 | 4,22 | 2,22 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | ,707 | ,726 | ,441 | ,726 | ,833 | 1,000 | ,441 | ,667 | ,833 |

| | eB10 | eB11 | eB12 | eB13 | eB14 | eB15 | eB16 | eB17 | eB18 | eB19 | eB20 | eB21 | eB22 | eB23 |
|----------------|------|-------|------|------|------|------|-------|------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| Mean | 3,89 | 3,44 | 4,11 | 4,56 | 4,56 | 4,33 | 4,11 | 4,44 | 4,00 | 3,11 | 3,78 | 4,00 | 4,11 | 3,89 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | ,928 | 1,333 | ,782 | ,527 | ,527 | ,500 | 1,269 | ,726 | 1,118 | 1,269 | 1,093 | ,500 | ,601 | 1,054 |

| | eC24 | eC25 | eC26 | eC27 | eC28 | eC29 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|
| Mean | 2,78 | 3,33 | 2,67 | 4,11 | 2,11 | 4,00 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | ,972 | ,866 | ,866 | ,601 | ,782 | ,866 |

| | eD30 | eD31 | eD32 | eD33 | eD34 | eD35 | eD36 | eD37 | eD38 |
|----------------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Mean | 4,89 | 4,44 | 4,44 | 3,89 | 3,11 | 4,33 | 4,00 | 3,56 | 3,33 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | ,333 | 1,014 | ,726 | 1,054 | 1,364 | 1,000 | 1,323 | 1,130 | 1,118 |

| | eE39 | eE40 | eE41 | eE42 | eE43 | eE44 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Mean | 3,33 | 4,11 | 3,78 | 2,78 | 2,33 | 2,22 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | 1,225 | 1,054 | 1,202 | 1,202 | 1,500 | ,833 |

| | eF45 | eF46 | eF47 | eF48 | eF49 | eF50 |
|----------------|------|------|------|------|------|-------|
| Mean | 4,44 | 4,11 | 4,67 | 4,56 | 4,78 | 3,56 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Std. Deviation | ,726 | ,782 | ,500 | ,527 | ,441 | 1,014 |